

2011**πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης**

Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο

**[Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας
για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης]**

Ο Οδηγός συνοδεύει τις δραστηριότητες του Θεάτρου που περιέχονται στο προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο". Οι δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν από ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς κάθε ειδικότητας, χωρίς να απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις. Αποτελεί υλοποίηση των θεωρητικών αρχών που εκτίθενται στο εισαγωγικό σκεπτικό για το Θέατρο στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2.3.1. και 2.3.2. του αντίστοιχου Χάρτη Πλοήγησης). Επίσης αποτελεί τμήμα του συνολικού ΠΣ για την Αισθητική Παιδεία όπως περιγράφεται στο Συνοπτικό σκεπτικό του πεδίου "Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης" πρόταση β' (1.1.-1.6.).



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450

Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης**

Οδηγός για Θεατρική Αγωγή Δημοτικού - Γυμνασίου

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΕΝΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

(αναφέρονται σε όλες τις δραστηριότητες του Προγράμματος Σπουδών για την Αισθητική Αγωγή, όπως προτείνονται στο έντυπο εισαγωγικών κειμένων της Πρότασης β', κεφ. 1 και 2):

Ποια είναι η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη;

Δεν προβλέπεται διδακτέα ύλη! Απόσπασμα από το έντυπο εισαγωγικών κειμένων στο "Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο", πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, κεφ. 2:

"... Συνήθως η σύνταξη Αναλυτικού Προγράμματος για κάθε μάθημα Τέχνης, επεδίωκε την κατά το δυνατόν συστηματική κάλυψη όλων των περιοχών του αντίστοιχου αντικειμένου. Έτσι, νομοτελειακά, προσανατολιζόταν στη συσσώρευση ύλης γνωστικού κυρίως χαρακτήρα, επιλογή που ανέκαθεν ενίσχυε η ανάγκη για εύκολη αξιολόγηση των μαθητών και για γρήγορη ανάδειξη εκείνων που εξασφάλιζαν υψηλές επιδόσεις.

Η λογική όμως των δραστηριοτήτων εξοικείωσης με τους ποικίλους χώρους της καλλιτεχνικής έκφρασης, επιτρέπει επιλογές -και επεξεργασία μέσα στην τάξη- ορισμένων μόνον κομβικών εννοιών, που κρίνονται ως θέματα ιδιαίτερου κοινωνικού και ιδεολογικού βάρους, στα οποία είναι σημαντικό να εκτεθεί ο μαθητής χωρίς απαραίτητα να επιδιώκεται η κατάκτηση μιας γνωστικής ολότητας (ο καθορισμός της οποίας άλλωστε συνήθως υπαγορεύεται από μη ομολογημένες κυρίαρχες επιστημολογικές απόψεις για το αντικείμενο αυτό). Η επιλογή των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν σε κάθε τάξη, αποφασίζεται από τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει το μάθημα. Ταυτόχρονα οι δραστηριότητες δεν προκαθορίζουν κάποια "σωστή" ή επιθυμητή στάση-ικανότητα-γνώση. Ο μαθητής, διανύοντας τις δραστηριότητες αυτές, ευαισθητοποιείται βιωματικά σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και αναπτύσσει προσωπικές στάσεις για θέματα που αντιμετωπίζει ως μέλος της μικρής ομάδας."

Υπάρχει κάποιο υποστηρικτικό βοήθημα;

Ο εκπαιδευτικός που καθοδηγεί τις δραστηριότητες έχει στη διάθεσή του τρία ηλεκτρονικά έντυπα :

- το ηλεκτρονικό έντυπο εισαγωγικών κειμένων στο "Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο", πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Περιέχει τον Χάρτη Πλοήγησης και όλα τα κείμενα

που αναφέρονται σ' αυτό το πεδίο, τα κείμενα σχετικά με τη ζώνη Αισθητικής Αγωγής καθώς και τα πέντε εισαγωγικά κείμενα για κάθε μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης (Μουσική, Εικαστικά, Θέατρο, Οπτικοακουστική Έκφραση και Χορός - Κίνηση) χωριστά για κάθε βαθμίδα (Δημοτικό - Γυμνάσιο).

- Τα πέντε ηλεκτρονικά αρχεία του Προγράμματος Σπουδών -ένα για κάθε μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης (Μουσική, Εικαστικά, Θέατρο, Οπτικοακουστική Έκφραση και Χορός - Κίνηση)- με τις προτεινόμενες ανά ηλικιακή βαθμίδα δραστηριότητες οργανωμένες σε τέσσερις στήλες (τετράστηλα):
 - Στην πρώτη -που είναι και η πιο σημαντική- αναγράφεται η στοχοθεσία δηλαδή τα προτεινόμενα ελάχιστα ζητούμενα που είναι καλό να ικανοποιούνται με την ολοκλήρωση της κάθε ηλικιακής βαθμίδας. Με τον τρόπο αυτό μπορεί ο εκπαιδευτικός όχι μόνο να διαμορφώνει το μάθημα του αλλά και να ελέγχει την αποτελεσματικότητά του.
 - Στη δεύτερη στήλη διευκρινίζεται το αντικείμενο της στοχοθεσίας της πρώτης στήλης βοηθώντας έτσι και την παιδαγωγική μεθοδολογία που μπορεί να ακολουθηθεί.
 - Στην τρίτη στήλη αναφέρονται ενδεικτικές δραστηριότητες που αφενός βοηθούν στην αποσαφήνιση της στοχοθεσίας αφετέρου δίνουν ιδέες εκπαιδευτικής πράξης.
 - Στην τέταρτη στήλη αναφέρεται τυχόν υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (υπάρχον ή προτεινόμενο για να παραχθεί) που μπορεί να βοηθήσει στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων.

Από τις προτεινόμενες δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του, εκείνες που προγραμματίζει να πραγματοποιήσει. Στο Δημοτικό, είναι ανάγκη να προγραμματίζονται -όσο γίνεται- δραστηριότητες από όλες τις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης εξίσου. Στο Γυμνάσιο, προγραμματίζονται δραστηριότητες μόνον από εκείνη τη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο τετράμηνο.

- Τα πέντε ηλεκτρονικά αρχεία των "Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό" -ένα για κάθε Πρόγραμμα Σπουδών (Μουσικής, Εικαστικών, Θεάτρου, Οπτικοακουστικής Έκφρασης και Χορού - Κίνησης)- με τις επιμέρους οδηγίες, σχεδιαγράμματα και συμβουλές για την αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο κάθε ΠΣ (τετράστηλα).

Πώς θα δουλεύουν τα παιδιά μέσα στην τάξη;

Οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη θα πρέπει να είναι ομαδικές. Ήδη σε πολλές θεσμοθετημένες δραστηριότητες μέσα στο σχολείο (περιβαλλοντικές εργασίες, ευέλικτη ζώνη, διαθεματικότητα κ.λπ.) προβλέπεται το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας ή, ακόμα καλύτερα, η Μέθοδος Project όπου, κατά την παραγωγή κάποιου συλλογικού έργου, προβλέπεται η λήψη αποφάσεων. Το πλαίσιο αυτό αποτελεί ιδανική προϋπόθεση για τις δραστηριότητες της Αισθητικής Αγωγής.

Πώς μπορούν να γίνουν αρκετά, σε τόσο περιορισμένο χρόνο;

Ο χρόνος για τις δραστηριότητες δεν είναι ποτέ αρκετός. Μερικές από τις δραστηριότητες (ιδίως της οπτικοακουστικής έκφρασης) μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο άλλων γνωστικών αντικειμένων εξυπηρετώντας πρώτιστα τους γνωστικούς στόχους των αντικειμένων αυτών (δείτε και τα σχετικά με τη διαθεματικότητα παρακάτω). Έτσι, η ίδια δραστηριότητα μπορεί να επαναλαμβάνεται σε διαφορετικό πλαίσιο και να αποκτά νέες διαστάσεις στη συνείδηση των παιδιών. Γι' αυτό, στις ώρες της Αισθητικής Αγωγής είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται δραστηριότητες – “μοντέλα” που εξοικειώνουν τους μαθητές με τη μεθοδολογία των δραστηριοτήτων, ώστε μετά να είναι σε θέση να μεταφέρουν την ίδια μεθοδολογία σε διάφορα άλλα αντικείμενα (ή όπως συχνά λέμε, “να μην δίνουμε στους μαθητές ψάρια, αλλά να τους μάθουμε να ψαρεύουν”). Αξίζει να έχουμε κατά νου, ότι σε πολλές από τις δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής συνδυάζονται ταυτόχρονα πολλοί νοητικοί στόχοι και καλλιεργούνται ταυτόχρονα διάφορες δεξιότητες που αποτελούν ζητούμενο και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που καθοδηγεί την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής;

Στις ώρες Αισθητικής Αγωγής -όπου όλοι οι στόχοι επιδιώκονται μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και προβλέπεται η ανάπτυξη πρωτοβουλιών καλλιτεχνικής έκφρασης από τους μαθητές- τότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να περιορίζεται στο ρόλο του συντονιστή και να διευκολύνει την ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Οφείλει να “γίνεται αδαής” και να αφοσιώνεται στην καλύτερη δυνατή διαχείριση της δημιουργικής διαδικασίας: στηρίζει δηλαδή υπογραμμίζει κάθε τόσο το πλαίσιο και το στόχο της δραστηριότητας, παιδαγωγικά τη δραστηριότητα, υπενθυμίζει τους πρακτικούς περιορισμούς, κινητοποιεί-στηρίζει όλα τα μέλη της ομάδας στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και συντελεί στο “συνθετικό - συνεργατικό” ξεπέρασμα των εσωτερικών εντάσεων μεταξύ των μελών της ομάδας προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα δεκάδες πρακτικά προβλήματα που θα προκύψουν.

Στο Γυμνάσιο ιδιαίτερα, ο εκπαιδευτικός που θέλει να συμβάλει ουσιαστικά σε μια προσπάθεια των μαθητών για θεατρική έκφραση, δεν χρειάζεται να διαθέτει ιδιαίτερη θεατρική τεχνογνωσία ούτε να μεριμνά για την εξασφάλιση και λειτουργία των σκηνικών και του εξοπλισμού (πεδίο όπου τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να αναζητήσουν τις απαραίτητες λύσεις). Ο εκπαιδευτικός που θα θέλει να εμψυχώσει δημιουργικά τα παιδιά, θα πρέπει να θέτει ερωτήματα ουσίας όπως: γιατί φτιάχνουμε αυτό το θεατρικό στιγμιότυπο (ή τον αυτοσχεδιασμό κ.λπ.); Τι είναι εκείνο που **μας αρέσει** στο θέμα μας; Γιατί το διαλέξαμε; Τι είναι εκείνο που μας ενοχλεί στο θέμα μας; Τι μας φοβίζει; Τι θέλουμε να λέει η θεατρική μας αφήγηση στο θεατή; Πώς θα «δείξουμε» στο κοινό μας αυτό που θέλουμε να του πούμε; Πώς θα σιγουρευτούμε ότι ο θεατής μας δεν θα καταλάβει κάτι εντελώς διαφορετικό που ίσως "προδώσει" τις προθέσεις μας;

Τελικά ο εκπαιδευτικός πέρα από την αυτονόητη παιδαγωγική και συντονιστική ευθύνη της δραστηριότητας, θα πρέπει να έχει το ρόλο ενός «εν δυνάμει» αποδέκτη του έργου, ενός **μη ειδικού** που θα κληθεί να παρακολουθήσει κριτικά το προϊόν που διαμορφώνουν τα παιδιά με τις αποφάσεις τους. Γι αυτό σε κάθε στιγμή θέτει, στη διάθεση της ομάδας των μαθητών, τα ερωτήματά του ως μελλοντικός θεατής.

Προβλέπεται κάποιου είδους αξιολόγηση;

Η αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας μπορεί να αναφέρεται σε τρία επίπεδα:

- αξιολόγηση του τελικού προϊόντος-έργου κάθε μικρής ομάδας **από το κοινό** προς το οποίο απευθύνθηκε. Εδώ αξίζει να επισημανθεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε με επιτυχία σε ορισμένες σχολικές διοργανώσεις:
Πριν από την έναρξη της παρουσίασης, οι μαθητές-"κοινό" εκλέγουν πρόχειρα μεταξύ τους ένα σώμα κριτών-αξιολογητών (περίπου 10% των παρόντων). Οι αξιολογητές χωρίζονται τυχαία σε δυο μικρότερες, ίσες ομάδες. Τα μέλη κάθε ομάδας κάθονται μέσα στην ίδια αίθουσα προκειμένου να παρακολουθήσουν τις παρουσιάσεις, αλλά συγκροτημένες σε χωριστά σώματα που δεν επικοινωνούν μεταξύ τους ή με τους υπόλοιπους μαθητές. Στο τέλος κάθε παρουσίασης, κάθε ομάδα αξιολογητών βαθμολογεί με κλίμακα 1-10 την συνολική της εντύπωση για το έργο που παρουσιάστηκε αθροίζοντας τις επιμέρους αντίστοιχες βαθμολογίες που έδωσαν τα μέλη της και διαιρώντας το άθροισμα δια του αριθμού των μελών της. Παράλληλα μπορεί να λειτουργεί μία ομάδα αξιολογητών από 2-3 ενηλίκους που τυχόν παρευρίσκονται (συνήθως εκπαιδευτικών) και οι οποίοι οφείλουν να βαθμολογήσουν με την ίδια κλίμακα και την ίδια διαδικασία μέσου όρου στηριζόμενοι, βέβαια, στα δικά τους προσωπικά κριτήρια. Έτσι, μετά την παρουσίαση, ανακοινώνονται στο κοινό τρεις βαθμοί: ένας από την κάθε ομάδα μαθητών-αξιολογητών και ένας από την ομάδα των ενηλίκων. **Όλοι μέσα στην αίθουσα κατανοούν ότι**

οι συγκεκριμένες αξιολογήσεις είναι εντελώς υποκειμενικές (και πιθανόν άδικες) αλλά όλοι τις σέβονται ως έκφραση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Όλοι επίσης, έμπρακτα συνειδητοποιούν ότι απόλυτα έγκυρες και αντικειμενικές αξιολογήσεις δεν υπάρχουν!

(η παραπάνω διαδικασία αναφέρεται βέβαια σε διαδοχικές παρουσιάσεις πολλών μικρών ομάδων, σε κάποιο είδος "φεστιβάλ". Είναι στην κρίση των εκπαιδευτικών να την προσαρμόσουν ή να την παραλείψουν εντελώς)

- αξιολόγηση της συμμετοχής κάθε μέλους της μικρής ομάδας κατά τη διαδικασία παραγωγής του έργου. Τα μέλη της ομάδας αξιολογούν τη συμβολή κάθε μέλους, με κριτήρια όπως δημιουργική συμμετοχή, κατάθεση προσωπικού κόπου και προσπάθειών, διατύπωση πειστικών επιχειρημάτων, διαλλακτικότητα στις συζητήσεις ώστε η ομάδα να οδηγείται σε συνθετικές λύσεις κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί ως συντονιστής αλλά δεν ψηφίζει. Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται μέσα στη μικρή ομάδα αλλά δεν ανακοινώνεται στους υπόλοιπους μαθητές.
- αξιολόγηση της δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό, με κριτήριο την ποσοστιαία επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων που διατυπώνονται στο τετράστηλο του ΠΣ. Στην ουσία πρόκειται για ένα προσωπικό παιδαγωγικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, όπου μπορεί να καταγράφεται "τι πήγε καλά και τι όχι". Αν οι ίδιες δραστηριότητες εφαρμόζονται από περισσότερους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα, οι τυχόν συγκρίσεις και διαπιστώσεις μπορεί να είναι πραγματικά πολύτιμες.

Μπορούν οι δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής "να μας κάνουν καλύτερους ανθρώπους";

Όλες οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και Αισθητικής Αγωγής, εξοικειώνουν τα παιδιά με την ιδιαίτερη αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύψουν για κάθε θέμα. Η υποκειμενική ματιά "του άλλου", που εκφράζεται για κάποιο πολύ συνηθισμένο θέμα ή αντικείμενο γύρω μας, η διαφορετική θεώρηση του κόσμου που μας περιβάλλει, είναι ίσως το πιο σημαντικό κοινωνικό χαρακτηριστικό των τεχνών. Τα παιδιά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι καθετί μπορεί να αποκτά διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με την οπτική γωνία που υιοθετούμε, και πως η κατανόηση της υποκειμενικής ματιάς κάθε μέλους της ομάδας πλουτίζει τη δυνατότητά μας να αντιμετωπίζουμε κριτικά την πραγματικότητα γύρω μας και συμβάλλει στον επικοινωνιακό πολιτισμό.

Α. ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1. Ενεργοποίηση (σωματική – φωνητική – αισθητηριακή)

- 1.1. Αισθητηριακές ασκήσεις
- 1.2. Ασκήσεις παρατηρητικότητας
- 1.3. Αναπνοή/φωνή
- 1.4. Κίνηση
- 1.5. Χώρος/χρόνος-ρυθμός/χορός
- 1.6. Συγκέντρωση/συντονισμός
- 1.7. Φαντασία και μεταμορφώσεις

2. Έκφραση και επικοινωνία

- 2.1. Σωματική εκφραστικότητα / Έκφραση συναισθημάτων
- 2.2. Επικοινωνιακοί κώδικες (Μη λεκτική επικοινωνία - Λεκτική επικοινωνία)
- 2.3. Έντεχνη λεκτική επικοινωνία (απαγγελία, θεατρικό αναλόγιο, αφήγηση)

3. Δημιουργική συνεργασία ομάδας

- 3.1. Παιχνίδια γνωριμίας
- 3.2. Παιχνίδια επαφής
- 3.3. Παιχνίδια εμπιστοσύνης
- 3.4. Παιχνίδια συνεργασίας

4. Μορφές δραματικής έκφρασης

- 4.1. Μιμόδραμα
- 4.2. Θεατρικό παιχνίδι
- 4.3. Παιχνίδια ρόλων
- 4.4. Αυτοσχεδιασμός

5. Δημιουργική γραφή

- 5.1. Διάκριση αφηγηματικού από δραματικό κείμενο
- 5.2. Ανάλυση δραματικού κειμένου
- 5.3. Δομικά στοιχεία του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, χαρακτήρες, δραματική κατάσταση) *
- 5.4. Δραματοποίηση (Μετα-γραφή αφηγηματικού σε δραματικό λόγο)
- 5.5. Εργαστήρι Γραφής *

5.6. Από το εκπαιδευτικό δράμα στη διερευνητική δραματοποίηση
5.7. Διακειμενική Σύνθεση *
6. Από το Δραματικό κείμενο στη Θεατρική Παράσταση - Στοιχεία Σκηνοθεσίας
6.1. Δραματουργική επεξεργασία (ανάγνωση του κειμένου - νόημα του έργου) *
6.2. Θεατρική κατάσταση και θεατρικός ρόλος (χαρακτήρας, σύγκρουση, ρόλος) *
6.3. Κώδικας της υποκριτικής (δεδομένες συνθήκες, σωματικές δράσεις) *
6.4. Δομή χώρου – χρόνου (Σκηνογραφία) *
7. Είδη και μορφές παραστατικών τεχνών
7.1. Κουκλοθέατρο και Μαριονέτες
7.2. Θέατρο Σκιών
7.3. Πολυθέαμα *
7.4. Θεατρικό Δρώμενο (χάπενινγκ) *
7.5. Συνομιλία Τεχνών *

* Υπό διαμόρφωση

Β. ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Σχέδιο Διδασκαλίας 1: «Φανταστικό ταξίδι στο δάσος» (Νηπιαγωγείο & Α΄, Β΄ Δημοτικού)
Σχέδιο Διδασκαλίας 2: «Το κοριτσάκι με τα σπέρτα» (Γ΄- Δ΄ Δημοτικού)
Σχέδιο Διδασκαλίας 3: «Γιούσουρι (Α. Καρκαβίτσας)» (Ε΄- ΣΤ΄ Δημοτικού)
Σχέδιο Διδασκαλίας 4: «Ναυαγοί» (Α΄- Β΄ Δημοτικού)
Σχέδιο Διδασκαλίας 5: «Παγωμένες εικόνες που ζωντάνεψαν!» (Ε΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού – Γυμνάσιου)

1. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ (ΣΩΜΑΤΙΚΗ – ΦΩΝΗΤΙΚΗ - ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ)

Το θεατρικό παιχνίδι ως σύνθετη δραματική μέθοδος προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή (Μουδατσάκης, 1994). Στόχος αυτής της ενότητας δραστηριοτήτων είναι η ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και η συνειδητή επαφή τους με τις αισθήσεις, η αποδοχή τους και ο πειραματισμός.

Οι ασκήσεις ενεργοποίησης είναι σημαντικό να εκτελούνται στην αρχή κάθε ενότητας δραστηριοτήτων, καθώς συμβάλλουν στην προθέρμανση και προγύμναση των μαθητών ενεργοποιώντας και διεγείροντας τα αισθητήρια όργανά τους. Έτσι, αυξάνεται η ετοιμότητα του σώματος και των αισθήσεων και ο βαθμός ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις των ασκήσεων.

1.1. Αισθητηριακές ασκήσεις (2.3.3.1. – 2)

Πριν από τις ασκήσεις ενεργοποίησης των αισθήσεων είναι χρήσιμο να προηγούνται ασκήσεις χαλάρωσης, ώστε οι μαθητές να αποφορτίζονται από την ένταση, να χαλαρώνουν οι μύες τους, να αποκτά πλαστικότητα το σώμα τους και να εκφράζεται καλύτερα το συναίσθημά τους. «Η χαλάρωση συνδέεται με τους ρυθμούς ανοίγματος και κλεισίματος, με την αναπνοή, με τη γέννηση εικόνων» (Beauchamp, 1998).

Αρχικά οι μαθητές είναι όρθιοι σε χαλαρή στάση και ακούνε μουσική παρατηρώντας το χώρο. Στη συνέχεια κάθονται, κλείνουν τα μάτια, σκέφτονται κάτι ευχάριστο (μνήμη των αισθήσεων-συναισθηματική μνήμη) και αισθάνονται διάφορα σημεία του σώματός τους (καρδιά, πνεύμονες, μάτια, κλπ.).

Ακολουθούν οι ασκήσεις που περιγράφονται στο Π.Σ. (2.3.3.1. – 2). Πέρα από αυτές ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τους μαθητές στην εξερεύνηση και τον πειραματισμό, χρησιμοποιώντας υλικά που διεγείρουν τις αισθήσεις τους (αντικείμενα με διαφορετικό σχήμα-υφή-θερμοκρασία, μυρωδιές, γεύσεις, ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα).

Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να υπάρχει ήρεμη ατμόσφαιρα χωρίς άλλου είδους ερεθίσματα, ώστε οι μαθητές να επικεντρώνουν τη σκέψη και την ενέργειά τους στις αισθήσεις και στα σημεία του σώματος που απαιτεί η κάθε άσκηση. Ο ίδιος φροντίζει, επίσης, να δίνει σαφείς οδηγίες σε ήρεμο τόνο, ακολουθώντας το ρυθμό τους και αποφεύγοντας τις παύσεις και τα άσκοπα σχόλια που τους αποπροσανατολίζουν και διακόπτουν τη ροή της ενέργειά τους.

1.2. Ασκήσεις παρατηρητικότητας (2.3.3.1. – 1)

Συνήθως οι μαθητές απλά κοιτάζουν/παρακολουθούν ένα αντικείμενο ή μια δράση και σπάνια παρατηρούν. Η σωστή παρατήρηση προϋποθέτει δεξιότητες προσοχής, αντίληψης, πρόσληψης και αυτοσυγκέντρωσης. Αναπτύσσεται όταν οι μαθητές μαθαίνουν να αξιοποιούν όλες τις αισθήσεις τους και είναι σημαντική για την ανάπτυξη αποτελεσματικότερης επικοινωνίας με το περιβάλλον. Οι ασκήσεις εστίασης της προσοχής συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Για τους μικρότερους μαθητές, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η άσκηση «καθρέπτες» (2.3.3.1. – 1). Επιπρόσθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να λειτουργούν σε ζευγάρια όπου ο ένας παρατηρεί τον άλλο στην εμφάνιση. Κατόπιν, κάνουν κάποιες αλλαγές (όσες έχουν ορίσει από κοινού και ανάλογα με την ηλικία τους) και προσπαθούν να τις εντοπίσουν. Μπορούν, ακόμα, να καλλιεργήσουν τη σωματική τους μνήμη με αγγίγματα, (π.χ. οι μαθητές βρίσκονται σε ζευγάρια, ο Α έχει κλειστά τα μάτια και ο Β τον αγγίζει με έναν ιδιαίτερο τρόπο σε ένα ή περισσότερα σημεία του σώματός του, ο Α προσπαθεί να θυμηθεί τις κινήσεις του Β και να τις επαναλάβει σε αυτόν).

Ασκήσεις παρατηρητικότητας που καλλιεργούν και τη μνήμη μπορεί να γίνουν και με τη χρήση αντικειμένων. Οι μαθητές περπατούν στο χώρο εστιάζοντας κάθε φορά την προσοχή τους σ' ένα σημείο ή αντικείμενο του χώρου. Φτάνουν κοντά και το παρατηρούν. Κλείνουν τα μάτια, το φαντάζονται και στη συνέχεια, το περιγράφουν.



Σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού ή στο Γυμνάσιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν πιο πολλά αντικείμενα, τα οποία ο εκπαιδευτικός τοποθετεί πάνω σε ένα τραπέζι. Οι μαθητές τα παρατηρούν για αρκετή ώρα και στη συνέχεια τα περιγράφουν χωρίς να τα βλέπουν. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός τα ανακατεύει και τους καλεί να τα τοποθετήσουν στην αρχική τους θέση. Η άσκηση μπορεί να γίνει και πιο δύσκολη, αν την ώρα που ο μαθητής παρατηρεί τα αντικείμενα, οι υπόλοιποι προσπαθούν να διασπάσουν την προσοχή του λέγοντας λέξεις που δε σχετίζονται με αυτά.

1.3. Αναπνοή/φωνή (2.3.3.1. – 3)

Πρόκειται για δύο βασικές λειτουργίες που είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν στα πλαίσια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής.

Ασκήσεις αναπνοής: Στόχος τους είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τα τρία στάδια της αναπνοής (εισπνοή, συγκράτηση, εκπνοή) και να μπορούν να την ελέγχουν σε καταστάσεις έντασης, χαλάρωσης, συγκέντρωσης, κλπ.

Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να ασκηθούν και στα είδη της αναπνοής: κοιλιακή ή διαφραγματική, πλευρική, θωρακική, που συνθέτουν την πλήρη αναπνοή. Ο έλεγχος της αναπνοής θα τα βοηθήσει να προσλαμβάνουν και να χρησιμοποιούν σωστά το οξυγόνο που τους χρειάζεται σε κάθε κατάσταση του σώματός τους (χαλάρωση, κίνηση), στην ομιλία τους, εξασφαλίζοντας την ηρεμία του νου και του νευρικού τους συστήματος, την αυτοσυγκέντρωση και τη σωστή ροή της ενέργειάς τους.

Εκτός από τις κατευθυνόμενες ασκήσεις αναπνοής, ο εκπαιδευτικός μπορεί λεκτικά να δημιουργεί φανταστικές εικόνες στους μαθητές και να τους προτρέπει σε κάθε περίπτωση να χρησιμοποιήσουν ανάλογα την αναπνοή τους (π.χ. ανεβάνουμε μια βουνοπλαγιά, τρέχουμε να προλάβουμε το λεωφορείο, ετοιμαζόμαστε να κάνουμε βουτιά, ξεφεύγουμε από έναν κίνδυνο, βρισκόμαστε ξαφνικά σε ένα καθαρό και δροσερό περιβάλλον, κλπ.).

Ασκήσεις φωνής: «Η εξερεύνηση της φωνής οδηγεί σε πλούσιες ηχητικές ανακαλύψεις και ανοίγει δρόμο στο φαντασιακό» (Beauchamp, 1998: 114). Με τις φωνητικές ασκήσεις επιδιώκεται οι μαθητές να ενεργοποιήσουν τις φωνητικές τους χορδές, να ασκηθούν στην παραγωγή ήχων, φθόγγων και λέξεων, να παίξουν με τα χαρακτηριστικά της φωνής τους (τονικότητα, ένταση, χρώμα, χροιά, κλπ.), να ακούσουν τους ήχους που παράγουν και να τους συνδέσουν με την κίνηση του σώματός τους.

Οι ασκήσεις μπορούν να είναι κοινές για όλες τις ηλικίες των μαθητών, ξεκινώντας με το παράλληλο ξύπνημα σώματος και φωνής («παίζω με τη φωνή μου», 2.3.3.1.-3), όπου η ένταση της φωνής ακολουθεί το βαθμό ενεργοποίησης του σώματος. Ακολούθως, γίνονται ασκήσεις που καλλιεργούν την τονικότητα, τη χροιά, το ρυθμό κλπ. («φωνούλες», «αντίλαλοι», 2.3.3.1.-3).

Άλλες ασκήσεις που συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και καλλιέργεια των φωνητικών δυνατοτήτων των μαθητών είναι οι μιμήσεις φυσικών ή τεχνητών ήχων (π.χ. αέρας, πόρτα που τρίζει, αυτοκίνητο που τρέχει, κλπ.), καθώς και φωνές ζώων (ιδιαίτερα για τις μικρότερες ηλικίες μαθητών).

Σε επίπεδο λέξεων και ομιλίας, μπορούν να παίξουν με το ύφος και το χρωματισμό της φωνής λέγοντας τις ίδιες λέξεις με ποικίλους τρόπους (π.χ. «ονόματα», 2.3.3.1.-3), να χρησιμοποιούν φανταστικό λεξιλόγιο σε διάφορους ρυθμούς ή να προσπαθούν να μιμηθούν πρόσωπα με χαρακτηριστική φωνή (π.χ. ήρωες του Θεάτρου Σκιών).

1.4. Κίνηση (2.3.3.1. – 4)

Ένας από τους πιο βασικούς στόχους της θεατρικής αγωγής είναι η γνωριμία του παιδιού με το σώμα και τις δυνατότητές του, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει αρμονικά σε σχέση με το χώρο και τους συμμαθητές του και να καλλιεργήσει την ψυχοκινητική του έκφραση. Για την επίτευξη αυτού του στόχου υλοποιούνται ασκήσεις που αποσκοπούν στον έλεγχο των μελών του, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό με τη χρήση του σώματος.



Οι ασκήσεις είναι χρήσιμο να ξεκινούν με την ελεύθερη κίνηση ως αντίδραση σε κάποια ερεθίσματα (π.χ. μουσική), προοδευτικά η κίνηση να γίνεται κατευθυνόμενη με βάση μια συγκεκριμένη συνθήκη (π.χ. περπάτημα στην άμμο ή κρατώντας ένα αντικείμενο) και αργότερα συντονισμένη (π.χ. κίνηση συγκεκριμένων μελών του σώματος). Οι ασκήσεις αυτές πρέπει να ενεργοποιούν και να εξασκούν όλα τα μέλη του

σώματος, να υλοποιούνται σε διάφορα επίπεδα του χώρου και να αυξάνεται σταδιακά ο βαθμός δυσκολίας τους. Δεν πρέπει να έχουν χαρακτήρα κατευθυνόμενης σωματικής εκγύμνασης (όπως θα γινόταν στο μάθημα της σωματικής αγωγής), αλλά η κίνηση να γεννιέται από τους ίδιους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ορίζει τη συνθήκη (π.χ. περπατάμε σα γίγαντες, παριστάνουμε τα κύματα της θάλασσας, κλπ.) και οι μαθητές χρησιμοποιούν τα μέλη τους για να εκφράσουν την προσωπική τους αίσθηση πάνω στη δράση.

Τέτοιου είδους ασκήσεις μπορούν να γίνουν από τα παιδιά όλων των ηλικιών. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τα θέματα το βαθμό δυσκολίας τους με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις εμπειρίες και τις σωματικές τους δυνατότητες.

Στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι ασκήσεις είναι απλές και αφορούν κάθε φορά συγκεκριμένα μέλη του σώματος. Στις πιο σύνθετες ασκήσεις, παράλληλα με τις οδηγίες είναι χρήσιμο να γίνεται μια μικρή επίδειξη από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιους μαθητές που έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια.

Στους μεγαλύτερους μαθητές, που διαθέτουν αυξημένη νοητική εγρήγορση και εμπειρία, η κίνηση μπορεί να συνδυάζει περισσότερα μέλη και να είναι συντονισμένη. Επίσης, οι σωματικές αναπαραστάσεις μπορούν να αφορούν και αφηρημένες έννοιες (π.χ. φιλία, ελευθερία, κλπ.), να είναι ομαδικές και συνθετικές

(σχηματισμοί με βάση κάποιο θέμα) και να δίνεται έμφαση στο συναίσθημα (σωματική εκφραστικότητα).

Σε όλες τις περιπτώσεις είναι καθοριστική η γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να εκφραστούν σωματικά δοκιμάζοντας κάθε φορά νέες ποιότητες και δυνατότητες στην κίνησή τους. Πρέπει, επίσης, να δημιουργήσει τα ερεθίσματα εκείνα (λεκτικά, οπτικοακουστικά) που ευνοούν τις μνημονικές ανασύρσεις των μαθητών, ώστε να αναπαραστήσουν σωματικά ένα ρόλο ή μια κατάσταση (Παπαδόπουλος, 2010).

1.5. Χώρος/χρόνος-ρυθμός/χορός (2.3.3.1. – 4)

Με τις ασκήσεις κίνησης προσεγγίζονται καλύτερα και οι έννοιες του χώρου και του χρόνου. Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στους μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας που δεν τις έχουν κατακτήσει επαρκώς. Η εστίαση βρίσκεται στον πραγματικό χώρο και χρόνο και όχι στο δραματικό και σκηνικό χώρο και χρόνο, των οποίων η κατανόηση θα προσεγγιστεί πληρέστερα στη φάση της δραματοποίησης και της θεατρικής παραγωγής, ως δομικά στοιχεία της σκηνικής δράσης.

Χώρος: Για να αποκτήσουν οι μαθητές με τρόπο βιωματικό γνώση και αντίληψη του χώρου είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια των κινητικών ασκήσεων:

- α. Να οριοθετείται ο χώρος δράσης της κάθε ομάδας και ο ιδιαίτερος χώρος για κάθε μαθητή (π.χ. σχηματίζουμε κύκλους ή παραλληλόγραμμα στο πάτωμα για κάθε ομάδα).
- β. Οι οδηγίες του εκπαιδευτικού να έχουν σαφή προσανατολισμό (π.χ. τώρα στρίβουμε δεξιά και κοιτάζουμε απέναντι).
- γ. Η κίνηση του σώματος να γίνεται σε προσδιορισμένα επίπεδα (π.χ. ψηλά, χαμηλά, στο πάτωμα, πάνω σε βάθρο, κλπ.).

Οι ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο είναι ιδιαίτερα χρήσιμες. Αρχικά, οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν και να περιγράψουν τη θέση τους σε σχέση με το χώρο, τα αντικείμενα και τους συμμαθητές τους (π.χ. βρίσκομαι στο κέντρο του δωματίου, δεξιά του πίνακα, πίσω από την Γ' ομάδα, κτλ.). Στη συνέχεια καλούνται να μετακινηθούν σε συγκεκριμένα σημεία του χώρου (π.χ. δύο βήματα μπροστά, ως την απέναντι πλευρά του δωματίου, ενδιάμεσα σε κάποια αντικείμενα, κτλ.) με ποικίλους τρόπους (π.χ. ευθεία, πλάγια αριστερά, διαγώνια, κυκλικά, ελεύθερα, κλπ.).

Χρόνος-ρυθμός: Η αντίληψη του χρόνου είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια του ρυθμού. Πέρα από τη χρονική οριοθέτηση του εκπαιδευτικού σε κάθε δράση (π.χ. έχετε 5 λεπτά να παρουσιάσετε αυτό που σκεφτήκατε, κρατάμε την αναπνοή

μας μετρώντας ως το δέκα, κλπ.) στις κατευθυνόμενες δράσεις είναι σημαντικό να δίνεται μέσα από τις οδηγίες ο ρυθμός εκτέλεσης (αργά, κανονικά, γρήγορα). Ο ρυθμός μπορεί να δίνεται άμεσα ή έμμεσα: χτυπώντας ξυλάκια, παίζοντας ταμπουρίνο ή με το άκουσμα ενός μουσικού κομματιού (π.χ. ο αριθμός των κινήσεων και ο ρυθμός εκτέλεσής τους είναι ανάλογος με τα χτυπήματα του ταμπουρίνου, κινούνται ελεύθερα με βάση το ρυθμό της μουσικής, κλπ.). Γενικότερα, οι δραστηριότητες μουσικοκινητικής αγωγής συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση των εννοιών του χρόνου και του ρυθμού.

Για τα μικρότερα παιδιά, ο εκπαιδευτικός επινοεί αυτοσχέδιες ιστορίες, καλώντας τους μαθητές να αναπαριστήσουν τις κινήσεις των προσώπων με βάση το ρυθμό που τους δίνεται κάθε φορά (π.χ. παριστάνουν πρόσωπα που σκάβουν να βρουν έναν κρυμμένο θησαυρό: το χώμα είναι μαλακό και σκάβουν γρήγορα, βρήκαν πέτρες και σκάβουν πιο αργά, ανακάλυψαν το κουτί του θησαυρού και σκάβουν πολύ αργά για να μην το καταστρέψουν, κτλ.). Επίσης, στην αίσθηση του ρυθμού και του μέτρου βοηθούν τα παλαμάκια ή το χτύπημα των ποδιών με το άκουσμα ενός μουσικού κομματιού, οι βηματισμοί με αρίθμηση.

Τα μεγαλύτερα παιδιά αισθητοποιούν πιο καλά τις έννοιες του χρόνου και του ρυθμού. Έτσι, οι δράσεις μπορούν να απαιτούν μεγαλύτερη χρονική ακρίβεια και ρυθμικότητα. Οι κινήσεις τους μπορούν να έχουν σταθερό τέμπο και να κάνουν εναλλαγή στο ρυθμό τους (επιβράδυνση, επιτάχυνση).

Χορός: Καλλιεργώντας την έννοια του ρυθμού, οι μαθητές είναι ικανοί να εκτελέσουν και να δημιουργήσουν απλές χορογραφίες.



Αρχικά (ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις), δημιουργούν κινητικούς αυτοσχεδιασμούς ως αντίδραση σε κάποια ερεθίσματα (π.χ. μουσικό κομμάτι, εικόνα, ποίημα, κλπ.). Ο εκπαιδευτικός αφήνει τους μαθητές να εκφράσουν με αυθόρμητες κινητικές δραστηριότητες αυτό που νιώθουν σε σχέση με το ερέθισμα. Αργότερα, τους δίνει ένα συγκεκριμένο θέμα και τους προτρέπει να δημιουργήσουν απλά κινητικά μοτίβα που να σχετίζονται με το θέμα (π.χ. παριστάνουν τα κύματα της θάλασσας). Ο εκπαιδευτικός βοηθά στο συντονισμό των κινήσεων και στη δημιουργία κινητικών εικόνων (π.χ. όταν χτυπάει το ταμπουρίνο μία φορά οι μαθητές πετούν όπως τα πουλιά, όταν το χτυπάει δύο φορές κολυμπούν σαν δελφίνια, κλπ.). Σταδιακά, οι κινήσεις τους αποκτούν μέτρο και ρυθμό δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συντονιστούν μεταξύ τους.

Η ίδια διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί και σε μεγαλύτερους μαθητές επιδιώκοντας πιο σύνθετες δημιουργίες με τη συμμετοχή πιο πολλών μελών του

σώματός τους σε διάφορα επίπεδα και κατευθύνσεις του χώρου. Τα θέματα μπορούν να είναι πιο αφηρημένα (π.χ. ελευθερία-πόλεμος-σκλαβιά) ή οι χορογραφίες να απορρέουν από μουσικά ακούσματα δημιουργώντας απλά μουσικοκινητικά δρώμενα.

1.6. Συγκέντρωση/συντονισμός (2.3.3.1. – 1 & 2.3.3.2. - 2)

Οι ασκήσεις συγκέντρωσης βοηθούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά στις δραστηριότητες, να αποκτούν την αίσθηση της ομάδας και να εναρμονίζουν τις κινήσεις και τις δράσεις τους σε αυτή.

Η δεξιότητα της συγκέντρωσης προϋποθέτει τη γνωστική ικανότητα του παιδιού να στρέφει την προσοχή του για κάποιο χρονικό διάστημα σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Bigge, 1999). Επομένως, πρέπει να έχουν προηγηθεί ασκήσεις προσοχής και παρατηρητικότητας (βλ. κεφ. 1.2). Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, απαλλαγμένο από ερεθίσματα που διασπούν την προσοχή των μαθητών και τους προτρέπει να είναι συγκεντρωμένοι στις οδηγίες και τους στόχους κάθε δραστηριότητας.

Πριν από τις δραστηριότητες που περιγράφονται στο Π.Σ., είναι χρήσιμες κάποιες ασκήσεις συγκέντρωσης και συντονισμού όλης της ομάδας των μαθητών. Μια τέτοια άσκηση είναι η «*διαδοχική αρίθμηση*». Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και κάποιος κάνει την αρχή λέγοντας «ένα». Οι υπόλοιποι πρέπει να συνεχίσουν την αρίθμηση, με τυχαία σειρά, προσέχοντας να μην πουν δύο ή περισσότεροι μαθητές ταυτόχρονα τον ίδιο αριθμό. Στην περίπτωση αυτή η άσκηση ξεκινάει από την αρχή.

Παραλλαγή της προηγούμενης άσκησης είναι η «*εσωτερική αρίθμηση*». Ο εκπαιδευτικός λέει τον αριθμό «ένα» και όλοι οι μαθητές με το δικό τους ρυθμό συνεχίζουν σιωπηλά την αρίθμηση ως το 20. Όταν φτάσουν στο 20 το φωνάζουν στην ομάδα. Σκοπός της άσκησης είναι μετά από συχνές επαναλήψεις η ομάδα να συντονίσει το ρυθμό αρίθμησης.

Σε μικρότερες τάξεις ο συντονισμός επιτυγχάνεται καλύτερα όταν οι μαθητές λειτουργούν σε ζευγάρια (π.χ. «*καθρέπτες*», 2.3.3.1. – 1). Αργότερα οι δράσεις γίνονται με μεγαλύτερες ομάδες ή με το σύνολο των μαθητών (π.χ. «*σμήνος*», 2.3.3.2. – 1, «*κινούμαι μόνος*»-«*κινούμαστε όλοι μαζί*», 2.3.3.2. – 2).

Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να επιτύχουν πιο σύνθετους σχηματισμούς ή να δημιουργήσουν χορογραφικές κινήσεις. Εναλλακτικά, μπορούν να συνθέσουν παγωμένες εικόνες/ταμπλό (2.3.3.2. – 1) με βάση ένα πίνακα ζωγραφικής, ένα ποίημα, μια ιστορία ή ως ελεύθερη έκφραση.

1.7. Φαντασία και μεταμορφώσεις (2.3.3.2. – 4,7)

Παιχνίδια φαντασίας-μεταμορφώσεων: Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του μαθητή. Μέσα από τις δράσεις του, ο μαθητής ανασυνθέτει, αναπλάθει και συμβολίζει την πραγματικότητα που υπάρχει γύρω του και έτσι οδηγείται σε ένα νέο επίπεδο: το φανταστικό (Κουρετζής, 1990). Μεταμορφώνει το χώρο, το χρόνο και τα αντικείμενα που υπάρχουν γύρω του, αλλά και τον ίδιο τον εαυτό του, δίνοντάς τους νέα φανταστική υπόσταση (ζώο, πρόσωπο, έννοια, αντικείμενο, κλπ).

Βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον και να δώσει τα ερεθίσματα εκείνα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να απελευθερώσουν και να διεκδικούν τη φαντασία τους, φροντίζοντας παράλληλα να συνειδητοποιούν τα όρια της φαντασίας με την πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, διαμορφώνει ευχάριστα και υποβλητικά το χώρο που υλοποιούνται οι δράσεις, τοποθετώντας χρωματιστά υφάσματα (φόδρες) στους τοίχους και δημιουργεί τη γωνιά των μεταμφιέσεων. Στο χώρο αυτό συγκεντρώνει με τη βοήθεια των μαθητών υφάσματα, παλιά ρούχα, καπέλα, γυαλιά, τσάντες, μάσκες, καθημερινά αντικείμενα κλπ. Ανάλογα με τη δράση που πρόκειται να υλοποιηθεί, επιλέγει απλά υλικά, ήχους, μουσικές και χρώματα, προτρέποντας τους μαθητές να δομήσουν το συγκεκριμένο φανταστικό περιβάλλον (π.χ. ένα δάσος, ένα παλάτι, ένα μυστηριώδες σπίτι, κλπ.), να επιλέξουν τα υλικά που θέλουν και να κάνουν τις μεταμφιέσεις τους.



Για τα μικρότερα παιδιά, κυρίως στο Νηπιαγωγείο, προσφέρονται οι ελεύθερες μεταμφιέσεις (π.χ. ζώα, αντικείμενα, φανταστικά όντα, περίεργα πρόσωπα, μηχανές, κλπ.), καθώς και οι κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί (π.χ. γινόμαστε όλοι πουλιά και πετάμε πάνω από τα σύννεφα..., παριστάνουμε τα ζώα στην κιβωτό του Νώε..., κλπ).

Σε μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει ή να αφηγηθεί μια ιστορία (παραμύθι, μύθος, κλπ.) προκειμένου να διεγείρει τη φαντασία των μαθητών και να τους εντάξει στο ανάλογο φανταστικό περιβάλλον δράσης. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ζητάει από τους μαθητές κάποιες στιγμές να κλείσουν τα μάτια τους και να αναπλάσουν τα πρόσωπα, τους χώρους και τα αντικείμενα της ιστορίας. Με το τέλος, προτρέπει τους μαθητές να μεταμφιεστούν και να παρουσιάσουν σκηνές από την ιστορία ή δημιουργήσουν ελεύθερα δικές τους σκηνές που να σχετίζονται με την ιστορία και το περιβάλλον δράσης.

Μάσκα: Η μάσκα αποτελεί ανέκαθεν ένα από τα βασικά εκφραστικά μέσα του ηθοποιού. Τόσο για τον επαγγελματία της σκηνής, όσο και για το μαθητή, στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού, προσφέρει τη δυνατότητα ταύτισης με το πρόσωπο που απεικονίζει. Παράλληλα, ως μέσο δραματοποίησης, διεγείρει τη φαντασία και επινοητικότητα του παιδιού προσφέροντάς του τη δυνατότητα να ζήσει υποθετικές καταστάσεις και ρόλους και να περάσει από το πραγματικό στο φανταστικό (Σέξτου, 1998).

Η μάσκα, αποτελεί μέσο αποτύπωσης των ονείρων και της φαντασίας των παιδιών, καθώς σχετίζεται με την έκφραση ορισμένων συναισθημάτων και καταστάσεων. Οι μαθητές κατασκευάζοντας ή επιλέγοντας μάσκες διαμορφώνουν τις μορφές εκείνες που με την έκφρασή τους αντιπροσωπεύουν τον ψυχικό τους κόσμο ή τους δίνουν τη δυνατότητα να ενσαρκώσουν ρόλους από τον κόσμο της φαντασίας τους. Καθώς η μάσκα κρύβει το πρόσωπό τους, ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές, νιώθουν την αίσθηση της ασφάλειας και απελευθερώνουν δημιουργικά τη φαντασία, χρησιμοποιώντας τα λεκτικά και τα εκφραστικά τους μέσα (Κουρετζής, 1991).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τη μάσκα, σε όλες τις ηλικίες παιδιών, ως εικαστική δημιουργία. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μάσκες με χαρτόνι, γυψόγαζα και άλλα υλικά, να τις βάψουν και να τις διακοσμήσουν ανάλογα με τη διάθεση και τις επιθυμίες τους. Ακολουθώντας, με βάση τα χαρακτηριστικά των масκών που κατασκεύασαν, μεταμφιέζονται ανάλογα και δημιουργούν λεκτικούς και κινητικούς αυτοσχεδιασμούς (π.χ. εκφράζονται, μιλούν και περπατούν όπως τα πρόσωπα που απεικονίζουν οι μάσκες, δημιουργούν ιστορίες, κλπ.). Το ίδιο μπορεί να συμβεί επιλέγοντας και παρατηρώντας έτοιμες μάσκες από τη γωνιά μεταμφιέσεων («παντομίμα με μάσκες», 2.3.3.2. – 7).

Οι μάσκες, επίσης, μπορούν να δημιουργηθούν ή να επιλεγούν από τους μαθητές προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως στοιχείο μεταμφίεσης στα πλαίσια κατευθυνόμενων αυτοσχεδιασμών, σε παιχνίδια ρόλων και σε δραματοποιήσεις.

Παρόμοια λειτουργία έχουν και οι μεταμφιέσεις που κάνουν οι μαθητές στο πρόσωπό τους. Μπορούν να βάψουν με κατάλληλα (αβλαβή-μη τοξικά) χρώματα το πρόσωπό τους (στον καθρέπτη) ή το πρόσωπο των άλλων και να προσθέσουν και άλλα στοιχεία μεταμφίεσης (π.χ. ζωγραφίζουν γραμμές στα μάγουλα και τοποθετούν μια κορδέλα και ένα πούπουλο στα μαλλιά τους για να παριστάνουν τον ινδιάνο). Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις κούκλες τους, να κάνουν σε αυτές τις αλλαγές που επιθυμούν (βαφή προσώπου, χτένισμα, ντύσιμο) και στη συνέχεια να τις εντάξουν στους αυτοσχεδιασμούς τους ή σε δραματοποιήσεις σκηνών.

Για τους μαθητές του Γυμνασίου, η μάσκα αποτελεί σημαντικό μέσο για να απεικονίσουν (κατασκευάζοντας) και στη συνέχεια να εκφράσουν (παίζοντας με τις μάσκες) τη συναισθηματική τους κατάσταση, τους προσωπικούς και κοινωνικούς τους προβληματισμούς, τις αγωνίες και τις επιδιώξεις τους.

2. ΕΚΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1. Σωματική εκφραστικότητα/ Έκφραση συναισθημάτων (2.3.3.2. - 5)

Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να διαμορφώνει τις δράσεις του με τρόπο που να δημιουργεί το δραματικό εκείνο περιβάλλον που εμπλέκει το παιδί συναισθηματικά και του δημιουργεί την απαραίτητη εσωτερική ένταση και συγκίνηση. Για να συμβεί αυτό πρέπει, καταρχήν, ο ίδιος να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του με τη σωματική του στάση και κίνηση, να παίζει με το σώμα του (κίνηση και έκφραση) και το λόγο του, είτε δίνει οδηγίες, είτε περιγράφει καταστάσεις, ώστε να μεταδίδει πηγαία τον ενθουσιασμό του και να συμπαρασύρει τα παιδιά να εκφράσουν το δικό τους συναισθηματικό κόσμο. Το αυθεντικό ενδιαφέρον και η ζωντάνια του, η αποφυγή τυποποιημένων φράσεων και κινήσεων, η ικανότητά του να αφουγκράζεται τις διαθέσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και η παροχή αντίστοιχων ερεθισμάτων που διεγείρουν τη συναισθηματική τους κατάσταση είναι στοιχεία και δεξιότητες που καλλιεργεί και ο ίδιος.

Σωματική εκφραστικότητα (σώμα, έκφραση προσώπου, βλέμμα): Στόχος αυτής της ενότητας δραστηριοτήτων είναι η μετατροπή των αισθημάτων σε σωματική έκφραση καθώς και η ανάπτυξη της πλαστικότητας και της εκφραστικότητας του σώματος και του προσώπου. Επιδιώκεται, επίσης, οι μαθητές να κατανοούν τα συναισθήματά τους, αποκτώντας αυτογνωσία και βρίσκοντας τρόπους να τα διαχειρίζονται καλύτερα, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, αλλά και κατανοώντας τα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Ντολιοπούλου, 2003).

Τα παιδιά εκφράζονται καλύτερα, όταν καλούνται να αναπαραστήσουν βιωματικές τους καταστάσεις, όπου μπορούν να ανασύρουν εικόνες από τη σωματική τους μνήμη.

Στα μικρότερα παιδιά, τα θέματα αντλούνται από το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον (2.3.3.2. – 5). Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να δείξουν με το σώμα και την έκφρασή τα συναισθήματά τους με βάση κάποιο γεγονός (π.χ. βλέπουν το νονό τους με ένα μεγάλο δώρο, πρώτη μέρα στο σχολείο, ο δάσκαλος τούς ανακοινώνει πως θα πάνε εκδρομή, κλπ.).

Τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν και να αποτυπώσουν με το σώμα και την έκφρασή τους συγκεκριμένα συναισθήματα. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει κάθε μαθητή να εκφράσει σωματικά ένα συναίσθημα και τους υπόλοιπους να προσπαθούν να το μαντέψουν.

Τέλος, οι μαθητές του Γυμνασίου μπορούν να παραστήσουν θέματα που απαιτούν μεγαλύτερη συναισθηματική ενεργοποίηση και να διαχειριστούν και δυσάρεστα συναισθήματα (π.χ. το άγχος των εξετάσεων, μια σκηνή αποχωρισμού, κλπ.).

Έκφραση συναισθημάτων: Η λεκτική έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να συμπληρώσει τη σωματική έκφραση. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα λεκτικά τους μέσα για να εξωτερικεύσουν συναισθηματικές καταστάσεις. Στόχος είναι η ανάδυση και βίωση των συναισθημάτων των μαθητών, η αναγνώριση και αποδοχή τους καθώς και η διαχείρισή τους (συναισθηματική νοημοσύνη).

Είναι σημαντικό τα συναισθήματα αυτά να γεννιούνται αυθόρμητα μέσα από δράσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές προτρέπονται να εκφράσουν σωματικά και λεκτικά το συναίσθημα που νιώθουν κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί (όπως και στη σωματική εκφραστικότητα) το βίωμα και ωθεί τους μαθητές να περιγράψουν και να μοιραστούν με την ομάδα τα συναισθήματα που ένιωσαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Μπορεί, εναλλακτικά, να ορίζει το συναίσθημα και να τους ζητάει να περιγράψουν σύντομα ένα γεγονός που τους συνέβη ή πιο αφαιρετικά, τους δίνει την αρχή μιας πρότασης που δηλώνει συναίσθημα και τους καλεί να συμπληρώνουν επιγραμματικά τα προσωπικά γεγονότα που συνδέονται με αυτό (π.χ. χαίρομαι όταν..., νιώθω αμήχανα όταν..., κλπ.). Οι δραστηριότητες μπορούν να ολοκληρωθούν με εικαστικές δημιουργίες (ζωγραφική, κολάζ), όπου θα αποτυπώνονται συγκεκριμένα συναισθήματα συνδυάζοντας αντικείμενα, τοπία με πρόσωπα που έχουν συγκεκριμένη έκφραση (π.χ. ένα παιδί που είναι λυπημένο, επειδή ο αέρας του πήρε το μπαλόνι από τα χέρια). Ανάλογα με την ηλικία και τις εμπειρίες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τα θέματα και τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων.

2.2. Επικοινωνιακοί κώδικες (2.3.3.2. – 3)

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της θεατρικής αγωγής είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια των εκφραστικών και αντιληπτικών μέσων που διαθέτει ο μαθητής για να επικοινωνήσει με τους άλλους, να μπορεί, δηλαδή, να χρησιμοποιεί συνειδητά ή ασυνείδητα τη γλώσσα του σώματος καθώς και τα λεκτικά του μέσα προκειμένου να στέλνει και να προσλαμβάνει μηνύματα. Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα και τα κανάλια επικοινωνίας (λεκτικά και μη λεκτικά) για να εκφράσουν εμπειρίες, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα με ποικίλους τρόπους.

Μη λεκτική επικοινωνία: Είναι η επικοινωνία που κινείται με βάση το ψυχισμό της στιγμής και εκφράζεται με το σώμα και το πρόσωπο.

Η κίνηση όταν είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης, μετατρέπεται σε δήλωση που αποτελεί στοιχείο επικοινωνίας. Αν η κίνηση δεν είναι αποτέλεσμα εσωτερικής έντασης, μπορεί να γίνεται εξωτερικά σωστά, αλλά δεν είναι ικανή να αποτελέσει μέσο επικοινωνίας. Σημασία δεν έχει τόσο η αρτιότητα της κίνησης αλλά η κίνηση ως μέσο επικοινωνίας. Επομένως, στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει την αξιολόγηση του αποτελέσματος και επιβραβεύει κάθε προσπάθεια που είναι πηγαία, προσωπική και αυθεντική (Κουρετζής, 1991).

Το ίδιο το σώμα διαθέτει πολλαπλές δυνατότητες κινήσεων και εκφράσεων προκειμένου να μεταδώσει μηνύματα και να επικοινωνήσει με τους άλλους. Ως τέτοια θεωρούνται η στάση και οι κινήσεις του σώματος, η απόσταση από τον άλλο, οι χειρονομίες, τα νεύματα, οι χαιρετισμοί, οι εκφράσεις του προσώπου, η διάθεση, η βλεμματική επαφή κ.ά.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράφει στους μαθητές τη συνθήκη (π.χ. βλέπουμε από μακριά ένα φίλο μας στο παράθυρο ενός λεωφορείου και προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε μαζί του χωρίς ομιλία ή ότι στεκόμαστε σε μια εκδήλωση που δεν ξέρουμε κανένα, κλπ.) και τους προτρέπει να την παρουσιάσουν χρησιμοποιώντας το σώμα και τις εκφράσεις του προσώπου. Επιπρόσθετα, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να παραστήσουν με παντομίμα ή μιμική (βλ. κεφ. 4.1.), διάφορα θέματα. Το επίπεδο της δυσκολίας των θεμάτων κυμαίνεται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

Λεκτική επικοινωνία: Η λεκτική επικοινωνία συντελείται με το λόγο και την ομιλία και βασίζεται στη χρήση του γλωσσικού κώδικα. Η θεατρική εμπειρία του μαθητή μπορεί να την καλλιεργήσει, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ατμόσφαιρα ελεύθερης έκφρασης και σεβασμού στις απόψεις κάθε μαθητή.

Για την εξάσκηση των μαθητών στον επικοινωνιακό λόγο προσφέρονται καταρχήν οι **λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί** (2.3.3.2. - 3). Πρόκειται για λεκτικά παιχνίδια που έχουν στόχο να καλλιεργήσουν την ετοιμότητα, τον αυθορμητισμό και την ευχέρεια των μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου. Οι αυτοσχεδιασμοί ξεκινούν για τα μικρότερα παιδιά με λέξεις και στη συνέχεια γίνονται φράσεις οι οποίες μπορούν να οδηγούν στη δημιουργία μιας ιστορίας. Μπορούν ακόμα να παίξουν το παιχνίδι του «σπασμένου τηλεφώνου», δημιουργώντας προφορικά μικρά αυτοσχέδια κείμενα. Σε μεγαλύτερες τάξεις (Γ' - Δ'), ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τα **παιχνίδια ρόλων** (βλ. κεφ. 4.3), για την παραγωγή προφορικού λόγου π.χ. οι μαθητές παριστάνουν τους εκφωνητές ενός δελτίου ειδήσεων όπου ο καθένας θα παρουσιάζει μια θεματική ενότητα (π.χ. τοπικά νέα, πολιτιστικά, καιρός, αθλητικά, κλπ.).

Μια άλλη τεχνική που οδηγεί σε λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς και προσφέρεται καλύτερα για τις μεγαλύτερες τάξεις είναι η **συνέντευξη – ανάκριση** π.χ. ένας μαθητής παριστάνει το ρεπόρτερ και ένας τον ειδικό για κάποια θέμα, έναν καλλιτέχνη, κλπ. Ο ρεπόρτερ προσπαθεί να εκμαιεύσει απαντήσεις σχετικά με τη ζωή του ή κάποιο θέμα-γεγονός. Με ανάλογο τρόπο γίνεται και η ανάκριση (για μεγαλύτερα παιδιά) με τον ένα μαθητή (ανακρινόμενο) να είναι υπεύθυνος για κάποιο γεγονός και τον άλλο (ανακριτή) να κατέχει κάποια θέση εξουσίας.

Στα πλαίσια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής δίνεται έμφαση στην **αγωγή του λόγου** προκειμένου να καλλιεργηθούν και τα παραγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας, όπως ο επιτονισμός, η προφορά, η χροιά, η ένταση και το ύψος της φωνής, οι παύσεις, κλπ. Για να μπορέσει ο μαθητής να χρησιμοποιήσει κατάλληλα το λόγο του πρέπει να ορίζεται κάθε φορά η επικοινωνιακή κατάσταση, ώστε να γνωρίζει τον αποδέκτη και το σκοπό της επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σημασία της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας και ντύνουν ανάλογα το λόγο και την ομιλία τους.

Στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την άσκηση που είχε χρησιμοποιήσει στα παιχνίδια γνωριμίας (2.3.3.1. - 1), όπου οι μαθητές λένε κάποιες λέξεις ή μικρές φράσεις (π.χ. το όνομά τους, χαιρετισμούς, επιθυμίες, κλπ.) με όσο το δυνατό περισσότερους τρόπους ορίζοντας, αυτή τη φορά, συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση (π.χ. συστήνονται ή χαιρετούν γνωστά ή άγνωστα πρόσωπα διαφόρων ηλικιών και επαγγελμάτων).

Σταδιακά ή σε μεγαλύτερες ηλικίες, οι μαθητές καλούνται να διαμορφώσουν το περιεχόμενο του λόγου τους προσαρμόζοντάς τον σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ. εκφράζουν μια επιθυμία τους στους γονείς τους, σε ένα φίλο τους ή στο το δήμαρχο της πόλης).

Συμπληρωματικά με τις δραστηριότητες του Π.Σ., μια πιο σύνθετη δραστηριότητα, με στόχο να επικεντρώσουν οι μαθητές την προσοχή τους στα παραγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας, είναι η χρήση μιας ακαταλαβίστικης γλώσσας (αλαμπουρνέζικα). Δίνεται η συνθήκη στους μαθητές (ανά ζεύγη) και καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να γίνουν όσο το δυνατό πιο κατανοητοί χρησιμοποιώντας φανταστικές και ανύπαρκτες λέξεις (π.χ. ζητάνε οδηγίες για τον τρόπο που θα μετακινηθούν σε ένα μέρος). Η δραστηριότητα αυτή ουσιαστικά απενεργοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας και αναγκάζει τους μαθητές να επιστρατεύσουν τα υπόλοιπα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, συναίσθημα, έκφραση, επιτονισμό-χροιά ομιλίας, κλπ.).

2.3. Έντεχνη λεκτική επικοινωνία (απαγγελία, θεατρικό αναλόγιο, αφήγηση)

Η λογοτεχνική επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία άμεση και ατομική, μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Η απαγγελία, το θεατρικό αναλόγιο και η αφήγηση είναι οι κυριότερες τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη ως διαδικασίες προσέγγισης των λογοτεχνικών έργων ή στη θεατρική παρουσίασή τους στα πλαίσια των σχολικών εορτών - ανεξάρτητες ή ως επιμέρους καλλιτεχνικές δράσεις ενός πολυθεάματος - (Γραμματάς, 2008: 67).

Απαγγελία: Με τον όρο απαγγελία εννοούμε την ανάγνωση ή την από μνήμης εκφώνηση ενός λογοτεχνικού κειμένου, πεζού ή ποιήματος με την κατάλληλη εκφορά του λόγου.

Κατά την ώρα της ανάγνωσης του πεζού κειμένου ή της απαγγελίας του ποιήματος, ο μαθητής πρέπει να λειτουργεί ως ηθοποιός και να χαρακτηρίζεται από στοιχεία υποκριτικής (Γραμματάς, 2008). Ο εκπαιδευτικός εστιάζει την προσοχή των μαθητών στη σκηνική τους παρουσία: κίνηση του σώματος, χειρονομίες, εκφραστικότητα του προσώπου και στην εκφορά του λόγου: άρθρωση, ένταση, επιτονισμός, χροιά, χρωματισμός, ρυθμός, παύσεις, κλπ. Επιπλέον, όταν οι μαθητές απευθύνονται σε κοινό, για να έχει θεατρικότητα η διαδικασία, πρέπει να γίνεται ανάλογη σκηνική επιμέλεια (εικαστικό θέμα, φωτισμός, μουσική επένδυση).

Για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού προσφέρονται οι από μνήμης εκφωνήσεις μικρών ποιημάτων, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν να διαβάσουν και λογοτεχνικά κείμενα. Είναι σημαντικό να έχουν προηγηθεί παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές να έχουν ασκηθεί στις δεξιότητες που απαιτούνται για τη σωστή απαγγελία, τα κείμενα και τα ποιήματα να προσφέρονται για ανάγνωση/απαγγελία και να έχουν κατανοηθεί από τους μαθητές.

Οι μαθητές του Γυμνασίου μπορούν να ασκηθούν σε πιο σύνθετα κείμενα/ποιήματα, καθώς και να επιλέξουν μόνοι τα θέματα προκειμένου να εκφράσουν τις ιδέες τους και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους.

Θεατρικό αναλόγιο: Πρόκειται για μορφή σκηνικής απόδοσης λογοτεχνικών και θεατρικών κειμένων. «Συνενώνει στοιχεία λογοτεχνικότητας και θεατρικότητας, σε μια ιδιάζουσα συνθήκη, που κινείται στο μεταίχμιο της έντεχνης λεκτικής και της περιστασιακής επικοινωνίας» (Γραμματάς, 2008: 69). Χωρίς να είναι θεατρική παράσταση, έχει μεγάλη δόση θεατρικότητας δίνοντας προβάδισμα στο λόγο (Πολύμερου, 2003).

Με το θεατρικό αναλόγιο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε αυθεντική επαφή με τα κείμενα και να γνωρίσουν αντιπροσωπευτικά δείγματα θεατρικού λόγου. Προσφέρεται περισσότερο για τους μεγαλύτερους μαθητές του Δημοτικού

(Δ' - ΣΤ') και ιδιαίτερα για τους μαθητές του Γυμνασίου. Ανάλογα με το ηλικιακό και γνωστικό τους επίπεδο, επιλέγονται και τα αντίστοιχα κείμενα. Μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη, στο πλαίσιο αφιερώματος σε συγκεκριμένους συγγραφείς, στη μελέτη και κατανόηση κειμένων ή να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο θέμα μελέτης (π.χ. η έννοια της ελευθερίας στη λογοτεχνία και στο θέατρο). Χρησιμοποιείται, επίσης, σε σχολικές παραστάσεις, στις οποίες οι μαθητές διαβάζουν με θεατρικό τρόπο κείμενα, ποιήματα, επιστολές, κλπ. Η επιλογή των κειμένων γίνεται με κριτήριο τη δραματική μορφή και τη θεατρικότητά τους, εφόσον τα ζητούμενα σε μια τέτοια επικοινωνία είναι ο διάλογος, οι συγκρουσιακές σχέσεις και οι δραματικές καταστάσεις (Γραμματάς, 2008).

Πριν την παρουσίαση του θεατρικού αναλογίου, είναι σημαντικό να έχει προηγηθεί η ανάλυση και κατανόηση των επιλεγμένων κειμένων, η επιλογή των αποσπασμάτων που θα αναλάβει ο κάθε μαθητής ή η ομάδα και η διδασκαλία των ρόλων. Για την πληρέστερη κατανόηση των κειμένων, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν σχετικά οπτικά ή ηχητικά αποσπάσματα (π.χ. θέατρο στο ραδιόφωνο). Η διδασκαλία δεν πρέπει να έχει διδακτισμό, αλλά να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσα από τα κείμενα με τρόπο ευχάριστο και καλλιτεχνικό (Πολύμερου, 2003). Όπως και στην απαγγελία, η έμφαση δίνεται στην εκφορά του λόγου, αλλά είναι σημαντική και η σωματική εκφραστικότητα του μαθητή.

Για τη σκηνική παρουσίαση των κειμένων, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές επιμελείται θέματα, όπως: τις θέσεις και τις κινήσεις τους στο χώρο της σκηνής, το εικαστικό θέμα που μπορεί να πλαισιώσει την παρουσίαση (μικρό σκηνικό ή προβολή διαφανειών-βίντεο), τα αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν (π.χ. τραπέζι, καθίσματα, αναλόγια, κλπ.), το φωτισμό του χώρου και των προσώπων καθώς και τη μουσική που θα συνοδεύσει το λόγο.

Οι μαθητές του Γυμνασίου μπορούν να επιλέξουν μόνοι τους τα κείμενα που θα χρησιμοποιήσουν και να σκηνοθετήσουν την παρουσίασή τους.

Αφήγηση (2.3.3.2. - 3): «Αφήγηση είναι μια πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά μια σειρά πραγματικών ή πλασματικών γεγονότων» (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Λόππα & Τάνης, 2006: 210). Τα θέματα της αφήγησης αντλούνται κυρίως από τη γραπτή και προφορική λαϊκή παράδοση (παραμύθια, μύθοι, θρύλοι, λαϊκές ιστορίες), από ιστορικά γεγονότα, αλλά και από τις βιωματικές εμπειρίες των παιδιών.

Η αφήγηση στη θεατρική αγωγή είναι τεχνική που στηρίζεται αποκλειστικά στη χρήση του λόγου και κατά την οποία ένας ή και περισσότεροι συμμετέχοντες «μιλούν» απευθείας στο κοινό με σκοπό να διηγηθούν μια ιστορία, να δώσουν

πληροφορίες, να περιγράψουν γεγονότα και συναισθήματα, να σχολιάσουν την δράση μιας σκηνής ή και τα κίνητρα των ηρώων.

Η αφήγηση έχει τη δυνατότητα να συνδυαστεί με άλλες τεχνικές της θεατρικής αγωγής π.χ. να συνοδεύσει έναν αυτοσχεδιασμό, μία παγωμένη εικόνα ή να «ντύσει» μία δραστηριότητα μιμικής ή παντομίμας. Ο εκπαιδευτικός στο περιβάλλον της τάξης μπορεί να χρησιμοποιήσει αφήγηση για να εισάγει την δράση, να συνδέσει επιμέρους τμήματά της, να καθοδηγήσει σε αύξηση ή μείωση της έντασης, να σηματοδοτήσει το πέρασμα του χρόνου ή και να δώσει ένα τέλος σε μία σκηνή.

Η αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει, επίσης, ανεξάρτητα ως αυτόνομη δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά καλούνται να ενσωματώσουν στοιχεία του θεατρικού κώδικα. Ξεκινώντας από την απλή άσκηση όπου κάθε παιδί συνεισφέρει μία λέξη ή φράση για την δημιουργία μίας καινούργιας ιστορίας – στην οποία όλα τα παιδιά συμμετέχουν ως αφηγητές – μπορούμε να προχωρήσουμε σε πιο σύνθετες μορφές αφήγησης όπου ο αφηγητής «συνοδεύει» τη δράση ή αναλαμβάνει από μόνος του να διηγηθεί μια ιστορία.

Για να καταλάβουμε καλύτερα την λειτουργία της αφήγησης μπορούμε να ανατρέξουμε στη λογοτεχνία και στις τεχνικές αφήγησης που χρησιμοποιούνται στα λογοτεχνικά κείμενα κρατώντας τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται και μας δίνουν μια βαθύτερη κατανόηση της λειτουργίας της αφήγησης στη θεατρική αγωγή:

- **Οι λειτουργίες του αφηγητή**

Ο αφηγητής μπορεί να είναι πρόσωπο της αφήγησης, με πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο, ή μπορεί να είναι αμέτοχος στα γεγονότα. Αν συμμετέχει στην ιστορία (είτε ως βασικός ήρωας είτε ως απλός παρατηρητής ή αυτόπτης μάρτυρας), τον ονομάζουμε «ομοδιηγητικό αφηγητή». Σ' αυτή την περίπτωση ο αφηγητής αφηγείται σε πρώτο ρηματικό πρόσωπο (πρωτοπρόσωπη αφήγηση).

Διακρίνονται δύο παραλλαγές του ομοδιηγητικού αφηγητή: ο αφηγητής-παρατηρητής/θεατής, δηλαδή ο αφηγητής που είναι παρατηρητής/μάρτυρας των συμβάντων της αφήγησης, και ο αφηγητής-πρωταγωνιστής, δηλαδή ο αφηγητής που συμμετέχει στην αφήγηση ως βασικός ήρωας. Όταν μάλιστα αφηγείται σε πρώτο ρηματικό την προσωπική του ιστορία, ονομάζεται ιδιαίτερα «αυτοδιηγητικός αφηγητής».

Αν ο αφηγητής δεν συμμετέχει καθόλου στην ιστορία που διηγείται ονομάζεται «ετεροδιηγητικός αφηγητής». Στην περίπτωση αυτή η αφήγηση γίνεται από πρόσωπο ξένο προς την ιστορία, την οποία παρουσιάζει σε τρίτο πρόσωπο (τριτοπρόσωπη αφήγηση). Ονομάζεται, ιδιαίτερα, «παντογνώστης αφηγητής» (ή «αφηγητής-Θεός») αυτός που βρίσκεται παντού και πάντοτε και γνωρίζει τα πάντα, ακόμα και τις πιο απόκρυφες σκέψεις των προσώπων της αφήγησης.

- **Ο χρόνος της αφήγησης**

Τρεις χρονικές τοποθετήσεις της αφήγησης χρονικά, σε σχέση με την ιστορία, είναι πιθανές: το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Με βάση αυτά τα χρονικά επίπεδα, η αφήγηση μπορεί να είναι τεσσάρων ειδών:

- Η *μεταγενέστερη αφήγηση*. Είναι η πιο συχνή. Διηγούμαστε την ιστορία αφού έχει εξ ολοκλήρου συντελεστεί.
- Η *προγενέστερη αφήγηση*, που προηγείται της έναρξης της ιστορίας.
- Η *ταυτόχρονη αφήγηση*, της οποίας η εκφώνηση είναι σύγχρονη της ιστορίας.
- Η *παρέμβλητη αφήγηση*, όπου ο αφηγητής διηγείται μαζί με τα γεγονότα που συντελέστηκαν και τις σκέψεις που του έρχονται.

Οι δυνατότητες που ανοίγονται με την χρήση της αφήγησης είναι ποικίλες και μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ πεδίο δράσεων ανάλογα με τους τρόπους που τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός αποφασίζουν να την εντάξουν.

Η αφήγηση βοηθά τόσο το μαθητή που εξιστορεί τα γεγονότα να χρησιμοποιεί το σύνολο των εκφραστικών του μέσων, όσο και τους αποδέκτες να καλλιεργούν δεξιότητες συγκέντρωσης, προσοχής, ακουστικής αντίληψης και ενεργητικής ακρόασης. Παράλληλα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία μέσα από τις ιστορικές-μυθικές ιστορίες να έρθουν σε επαφή με τη λαϊκή παράδοση και με τα γεγονότα του παρελθόντος, να γνωρίσουν τη δράση πραγματικών και μυθικών ηρώων, να ταυτιστούν μαζί τους νιώθοντας ποικίλα συναισθήματα, να συμπάσχουν με τις αγωνίες και τα προβλήματα τους, προσπαθώντας να επινοήσουν δικές τους λύσεις και τρόπους εξέλιξης της δράσης.

Ο αφηγηματικός λόγος περιέχει πλήθος θεατρικών στοιχείων και πρακτικών που εξοικειώνουν τους μαθητές με την τέχνη του θεάτρου. Κατά την ιστόρηση των γεγονότων δίνεται έμφαση στην εκφορά του λόγου: ύφος, χροιά, χρώμα, τονικότητα, καθώς και στην εκφραστικότητα του σώματος και του προσώπου. Το περιεχόμενο της αφήγησης κρύβει πολλούς δραματικούς κώδικες: χώρος, χρόνος, πρόσωπα-χαρακτήρες, δράση ηρώων δραματική ένταση, διάλογοι, κλπ.

Αρχικά, ιδιαίτερα για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού, η αφήγηση είναι σημαντικό να γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα βασικά στοιχεία και τις τεχνικές της. Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζεται κατάλληλα σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας που θα αφηγηθεί, δημιουργεί ατμόσφαιρα συγκέντρωσης και το ανάλογο φανταστικό περιβάλλον και αφηγείται τα γεγονότα με παραστατικό τρόπο. Για να μπορούν οι μαθητές να παρακολουθούν απερίσπαστοι την αφήγηση, είναι χρήσιμο να έχει δημιουργηθεί μια γωνιά αφήγησης, όπου θα είναι καθισμένοι σε χαλάκι ή μαξιλαράκια και θα έχουν οπτική επαφή με τον αφηγητή. Η αφήγηση, ακόμα, μπορεί να συνοδεύεται με κατάλληλη μουσική ή διάφορους ήχους. Τα

θέματα της αφήγησης που είναι κατάλληλα για την ηλικία τους είναι σύντομα παραμύθια, κυρίως ιστορίες με ζώα και φανταστικούς κόσμους, οι μύθοι του Αισώπου, κλπ. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στους μαθητές για τα βασικά σημεία της ιστορίας (τόπος, χρόνος, ήρωες, κλπ.) και τους ζητάει να αφηγηθούν διαδοχικά τις σκηνές που θυμούνται. Σε μια επόμενη φάση, οι εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να αφηγηθούν δικές τους εμπειρίες ή γνωστά τους παραμύθια. Η αφήγηση, επίσης, μπορεί να γεννηθεί με αφορμή μια κούκλα, μια μάσκα ή μια εικαστική δημιουργία των μαθητών.

Ανάλογη διαδικασία ακολουθείται και για τους μεγαλύτερους μαθητές (Γ΄- ΣΤ΄ Δημοτικού και Γυμνάσιο). Τα θέματα της αφήγησης μπορούν να είναι παραδοσιακά παραμύθια, αρχαίοι ελληνικοί ή παγκόσμιοι μύθοι, θρύλοι, ιστορικά γεγονότα, ιστορίες από την καθημερινότητα, δημοσιογραφικά άρθρα, κλπ. Ο εκπαιδευτικός δίνει παραδείγματα αφήγησης, συζητάει με τους μαθητές και τους υποδεικνύει διακριτικά τα στοιχεία μιας καλής αφήγησης, όπως:

- τη σωστή εκφορά και την παραστατικότητα της ομιλίας: ύφος, χροιά, χρώμα, μελωδία, τονικότητα, ρυθμός, ροή, παύσεις, αναπνοές
- τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου: σύνταξη, διατύπωση, λεξιλόγιο, εκφράσεις, ακρίβεια, σαφήνεια, ευθύς και πλάγιος λόγος
- το περιεχόμενο και η δομή της αφήγησης: τόπος, χρόνος, πρόσωπα-χαρακτήρες-συμπεριφορές, δράση-συγκρούσεις-εξέλιξη, συναισθήματα, επινόηση-φαντασία
- τη συμμετοχή του σώματος και του προσώπου (σωματική εκφραστικότητα, μορφασμοί, κίνηση του σώματος, επαφή του βλέμματος με τους ακροατές κλπ.)

Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να εισαγάγει τα παιδιά σε κάποιες γενικές αρχές και πρακτικές της αφήγησης. Ασκήσεις άρθρωσης και λόγου αρχικά βοηθάνε και εξασκούν τα παιδιά να μιλάνε αργά και καθαρά, εκφωνώντας και τονίζοντας τις λέξεις σωστά. Είναι σημαντικό οι μαθητές-αφηγητές να έχουν στο νου του ξεκάθαρες τις εικόνες που αφηγούνται για να μπορέσει να τις μεταδώσουν παραστατικά στους ακροατές τους. Επίσης, πρέπει να τους κοιτάνε στα μάτια παρακολουθώντας τις αντιδράσεις τους, για να καταλαβαίνουν κάθε φορά αν έχουν κατανοήσει αυτά που έχουν ειπωθεί. Με βάση τα παραπάνω μπορεί να δημιουργηθεί σταδιακά από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά ένας «οδηγός αφήγησης» με εφαρμογές που ξεπερνούν τα όρια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Ιδέες για τον «οδηγό» που μπορεί να προτείνει ο εκπαιδευτικός προς τους μαθητές είναι ακόμα:

- *σκεφτόμαστε πριν μιλήσουμε*

- *κάνουμε παύσεις για να έχει το κοινό χρόνο ο ακροατής να δημιουργήσει εικόνες, να φανταστεί*
- *αυξομειώνουμε τον τόνο της φωνής μας για να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον*
- *χρησιμοποιούμε στοιχεία χιούμορ και αιφνιδιασμού.*

Πέρα από τα τεχνικά στοιχεία της αφήγησης, στόχος είναι ο μαθητής που αφηγείται να νιώθει τη χαρά του λόγου και της κίνησης, την αίσθηση της προσφοράς και την επαφή με τους ακροατές του. Αυτοί, από την πλευρά τους, εικονοποιούν τα γεγονότα της αφήγησης, ενεργοποιούν τη φαντασία και το συναίσθημά τους και ακολουθούν τη ροή της αφήγησης ταξιδεύοντας στο χώρο και στο χρόνο.

Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης οι μαθητές μπορούν να αφηγηθούν κάποια μέρη της ιστορίας, να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν αυτοσχεδιασμούς ή να δραματοποιήσουν σκηνές της. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός σταματάει σε κάποια σημεία την αφήγησή του και οι μαθητές συνεχίζουν την ιστορία με τη δική τους φαντασία (2.3.3.2. - 3).

Μια άλλη μορφή αφήγησης που δίνει μεγαλύτερες ευκαιρίες συμμετοχής στους μαθητές είναι η **δραματοποιημένη αφήγηση**. Ο εκπαιδευτικός (ή κάποιοι μαθητές) αφηγείται μια γνωστή ή επινοημένη ιστορία και οι μαθητές αναπαριστούν τα γεγονότα της χρησιμοποιώντας περισσότερο παντομίμα και λιγότερο το λόγο τους (Παπαδόπουλος, 2010). Η τεχνική αυτή απαιτεί τη συγκέντρωση και την προσοχή των μαθητών, ώστε οι κινήσεις τους να συμβαδίζουν με το περιεχόμενο και το ρυθμός της αφήγησης. Παράλληλα, τους ενεργοποιεί τη φαντασία και τους προσφέρει τα δυνατότητα να ζωντανεύουν, να εμπλουτίζουν και να μεγεθύνουν τα αφηγούμενα γεγονότα.

3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΜΑΔΑΣ

Το θέατρο από τη φύση του αποτελεί συλλογική τέχνη, σύνθετη δημιουργία και εκτέλεση. Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της ένταξής του στην εκπαίδευση είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού, που συντελείται μέσα από την ομαδική δράση και δημιουργία. Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά το μαθητή να κατανοήσει την ανάγκη της ομαδικής εργασίας και της αρμονικής συνεργασίας για την εκτέλεση συλλογικού έργου. Μαθαίνει να αποδέχεται τα όρια και τους περιορισμούς που θέτει η ομάδα, συνειδητοποιεί την ανάγκη τήρησης των κανόνων, παραχωρεί χώρο στους άλλους και σέβεται τις προτιμήσεις τους. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί κάθε φορά να δίνει συνεργατικό χαρακτήρα στις δραστηριότητες που υλοποιεί, οι οποίες επιγραμματικά μπορεί να καταγραφούν ως ακολούθως:

3.1. Παιχνίδια γνωριμίας (2.3.3.1 – 1)

Τα παιχνίδια γνωριμίας είναι απαραίτητα, όταν η ομάδα των μαθητών σχηματίζεται για πρώτη φορά (π.χ. στο Νηπιαγωγείο) ή κάθε φορά που η ομάδα αλλάζει εκπαιδευτικό. Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι



μαθητές και ο εκπαιδευτικός γνωρίζονται μεταξύ τους, τα παιχνίδια γνωριμίας έχουν ιδιαίτερη αξία, καθώς μπορούν να προσαρμοστούν τόσο στο θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθεί η ομάδα, όσο και στην ηλικία των μαθητών.

Τα παιχνίδια αυτά ξεκινούν, για τις μικρές τάξεις, με απλή αναφορά του ονόματος των μαθητών κανονικά ή επιλέγοντας κάθε φορά ένα διαφορετικό τρόπο εκφοράς και έκφρασης (χαϊδευτικά, σιγά-δυνατά, άγρια, θυμωμένα, τραγουδιστά κλπ.). Μπορούν, επίσης, να αναφέρουν τις προτιμήσεις τους καθώς και λέξεις ή έννοιες σχετικά με ένα θέμα. Σε μια πρώτη φάση, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός σχηματίζουν κύκλο και κάθονται σε μαξιλαράκια ή σε χαλί στο πάτωμα. Αργότερα, οι δραστηριότητες είναι χρήσιμο να συνοδεύονται με την κίνηση των μαθητών (περπάτημα στο χώρο, ελαφρύ τρέξιμο, περπατώντας στο ένα πόδι κλπ.) ή με τη χρήση αντικειμένων (πετώντας ένα μπαλάκι, προσφέροντας ένα μολύβι κλπ.). Με τον τρόπο αυτό οι δράσεις γίνονται πιο ενδιαφέρουσες και συνάμα καλλιεργείται η κίνηση, ο λόγος και η έκφραση.

Σε μεγαλύτερες τάξεις, οι δραστηριότητες μπορούν να πάρουν πιο σύνθετη μορφή με τους μαθητές να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο παρουσιάζοντας πιο ολοκληρωμένα άποψή τους και εξωτερικεύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την εικόνα/εντύπωση που αδρομερώς έχουν για τον εαυτόν τους (π.χ. μου αρέσει η μουσική και η θάλασσα...) ή τις απόψεις τους σχετικά με κάποια θέματα (π.χ. φιλία, περιβάλλον). Το υλικό που παράγεται κάθε φορά ως κείμενο, οπτικοακουστικό απόσπασμα (μαγνητοφωνημένο ή βιντεοσκοπημένο), η εικαστική δημιουργία (κολάζ), μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνθετικά με αυτοσχεδιασμό για να παρουσιαστεί το προφίλ της ομάδας ή για την περαιτέρω ενασχόληση της με το συγκριμένο θέμα.

3.2. Παιχνίδια επαφής (2.3.3.2 – 1)

Η επαφή στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού γίνεται με το σώμα ή με τις αισθήσεις. Σε όλες τις περιπτώσεις θεωρείται σημαντική καθώς συντελεί στην ανάπτυξη συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της ομάδας και στην αβίαστη συμμετοχή τους σε κάθε είδους ψυχοκινητικές δράσεις.



Στα παιχνίδια επαφής ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενεργοποιήσει και να αξιοποιήσει όσο το δυνατό περισσότερες από τις αισθήσεις των παιδιών (αφή, όραση, ακοή).

Εκτός από τις δραστηριότητες που αναφέρονται στο Π.Σ., προτείνεται ακόμα και το παιχνίδι της «*τυφλόμυγας*», επειδή βοηθάει τους μαθητές να έχουν λιγότερες αναστολές στο άγγιγμα των άλλων. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να συμμετέχουν πιο ενεργά ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές.

Στους μαθητές του γυμνασίου, η επαφή αυτού του τύπου μπορεί να έχει μεγαλύτερο εσωτερικό βάθος π.χ. ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια, να σταθούν απέναντι και να κοιτάζονται για αρκετή ώρα στα μάτια προσπαθώντας να μεταδώσουν ένα μήνυμα ο ένας στον άλλο.

3.3. Παιχνίδια εμπιστοσύνης (2.3.3.2. – 2)

Η οικοδόμηση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές είναι σημαντική για την απελευθέρωσή τους και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για συνεργασία και ομαδική δημιουργία. Τα παιχνίδια αυτά αναπτύσσουν τις απαραίτητες συνενοχές για τη λειτουργία της ομάδας.

Για τα μικρότερα παιδιά προσφέρονται τα παιχνίδια «*οδηγώ τον τυφλό*» και «*ο κυνηγός*» (2.3.3.2. – 2).



Για μεγαλύτερους μαθητές προτείνεται, με την εποπτεία του εκπαιδευτικού, «*το εκκρεμές*». Κάποιος μαθητής στέκεται ανάμεσα σε ένα ζευγάρι συμμαθητών του με το σώμα του χαλαρό. Ο ένας μαθητής από το ζευγάρι τον σπρώχνει προς τον άλλο και αυτός τον συγκρατεί επαναλαμβάνοντας την κίνηση. Σε άλλη μορφή αυτού του παιχνιδιού, ο μαθητής στέκεται όρθιος με την πλάτη γυρισμένη προς τους συμμαθητές του και αφήνει το σώμα του να γείρει πάνω τους. Η ομάδα των μαθητών τον επαναφέρει ομαλά στη θέση του.

3.4. Παιχνίδια συνεργασίας (3.3.3.1. – 1 & 3.3.3.2. - 1)

Η συνεργασία, η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας είναι τρεις βασικοί άξονες για την αρμονική λειτουργία της και συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχή διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμένει σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις προκειμένου να

δημιουργηθεί το γόνιμο έδαφος που θα συμβάλει στη μετέπειτα λειτουργία της ομάδας σε πιο σύνθετες δραστηριότητες.

Σχηματισμός ομάδων (2.3.3.1. – 1): Το πλήθος των μαθητών σε κάθε ομάδα ποικίλει ανάλογα με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων. Έτσι, άλλοτε χρειάζεται να σχηματιστούν ζευγάρια, τριάδες, κ.ό.κ. και άλλοτε όλη η τάξη λειτουργεί ως ομάδα. Ο χωρισμός των μαθητών μπορεί να γίνει με βάση την προτίμησή τους, τις επιλογές του εκπαιδευτικού ή ακόμα και με τυχαίο τρόπο. Για τον τυχαίο χωρισμό είναι χρήσιμο οι δραστηριότητες να έχουν με παιγνιώδη μορφή, ώστε οι μαθητές να γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί μεταξύ τους στα πλαίσια της ομάδας.

Ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια (3.3.3.2. - 1): Στα παιχνίδια αυτά επιδιώκεται η αρμονική και δημιουργική συνεργασία των μαθητών. Ο στόχος είναι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις της ομάδας, να συνεργάζονται, να αλληλοβοηθούνται, να δημιουργούν με τρόπο ευχάριστο και οικοδομητικό για τους ίδιους και την ομάδα τους. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στις δράσεις, καθοδηγεί διακριτικά τους μαθητές, υπενθυμίζει τους κανόνες της ομάδας, ενθαρρύνει και διευκολύνει κάθε συλλογική πρωτοβουλία και επιλύει πιθανά προβλήματα. Αρχικά, η συνεργασία γίνεται σε ζευγάρια (συνεργασία με τον παρτενέρ) με την παράλληλη κίνηση όλων των ζευγαριών και προοδευτικά κάθε ζευγάρι παρουσιάζει τη δράση του στους υπόλοιπους, που λειτουργούν ως θεατές. Αργότερα, οι δράσεις υλοποιούνται σε μεγαλύτερες ομάδες ή με τη συνεργασία όλων των μαθητών.

Τα περισσότερα από τα παιχνίδια γνωριμίας, επαφής, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας που αναφέρονται στο Π.Σ. ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

4. ΜΟΡΦΕΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

4.1. Μιμόδραμα (2.3.3.2. - 7)

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Ποιητική, VI 2-3), «η τραγωδία είναι μίμηση πράξης σπουδαίας και τέλει». Το μιμητικό παιχνίδι, η παντομίμα και η μιμική είναι οι τεχνικές που αξιοποιούνται στα πλαίσια της Θεατρικής Αγωγής και μέσω του θεατρικού παιχνιδιού εισαγάγουν τους μαθητές στην τέχνη του θεάτρου.

Συχνά η **παντομίμα** ταυτίζεται με τη **μιμική**. Πρόκειται όμως, για δύο διαφορετικά είδη καθώς στη μιμική δίνεται έμφαση στην έκφραση του προσώπου και δευτερευόντως, στη σωματική έκφραση, ενώ στην παντομίμα έχουμε συμμετοχή όλου του σώματος (Κουρετζής, 1991). Παρά τη σημαντική αυτή διαφορά τους ως τέχνες, και οι δύο αποτελούν μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης βιωμάτων, σκέψεων, παρορμήσεων και συναισθημάτων χρησιμοποιώντας το σώμα, την αίσθηση και τη φαντασία.

Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί από την αρχή της ζωής του χρησιμοποιεί τη μίμηση, ως εσωτερική νοητική επανάληψη προκειμένου να αναπαραστήσει τις συμπεριφορές των ενηλίκων, ώστε σταδιακά να ενταχθεί στον κόσμο τους. Αργότερα, με το **μιμητικό παιχνίδι** πειραματίζεται και διασκεδάσει δοκιμάζοντας τον εαυτό του σε διαφόρους ρόλους. Χρησιμοποιεί το σώμα, τις εκφράσεις και λιγότερο το λόγο του για να αναπαραστήσει πρόσωπα, ζώα, αντικείμενα, μηχανές, κλπ.



Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, μπορεί να αξιοποιήσει αυτή την έμφυτη τάση των μαθητών δίνοντάς τους την ευκαιρία να παρουσιάσουν ελεύθερα και αυθόρμητα θέματα, κυρίως από το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον και προοδευτικά να τα κατευθύνει σε εκείνα που ορίζει ο ίδιος κάθε φορά στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού (2.3.3.2. - 7). Παράλληλα,

εντάσσει στο θεατρικό παιχνίδι ασκήσεις σωματικής εκφραστικότητας (βλ. κεφ. 2.1), για να καλλιεργήσει τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου.

Για τους μικρότερους μαθητές, προσφέρεται καλύτερα η παντομίμα ως τεχνική, σε σχέση με τη μιμική, επειδή δυσκολεύονται να απομονώσουν την έκφραση του προσώπου από το υπόλοιπο σώμα. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να αναπαραστήσουν τις κινήσεις κάποιων προσώπων (π.χ. γονείς, επαγγελματίες, κλπ.), χαρακτηριστικών τύπων (π.χ. Καραγκιόζης, Τσάρλι Τσάπλιν, κλπ.), ζώων ή φανταστικών όντων (π.χ. μαϊμού, δράκος, νεράιδα, κλπ.), αντικειμένων-μηχανών (π.χ. ανεμόμυλος, αεροπλάνο, τρενάκι, κλπ.). Αργότερα, ο εκπαιδευτικός ορίζει μια συγκεκριμένη συνθήκη ενθαρρύνοντας τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν πιο πολύ την έκφραση του προσώπου, τα συναισθήματά τους και τις αισθήσεις τους για να παρουσιάσουν μια ορισμένη ενέργεια (π.χ. παριστάνουν πως τρώνε ένα υποτιθέμενο φαγητό που είναι ζεστό και πολύ αλατισμένο, μυρίζουν ένα φανταστικό λουλούδι, κλπ.) ή πιο σύνθετες κινήσεις (π.χ. ένας επιστήμονας που προσπαθεί να δημιουργήσει μια συγκεκριμένη μηχανή, ένα ρομπότ που καθαρίζει την αίθουσα, ένα άγαλμα που ζωντανεύει και αποκτά σιγά σιγά κίνηση, κλπ.).

Στους μεγαλύτερους μαθητές (Α' - Δ' Δημοτικού), οι μιμήσεις μπορούν να γίνονται πιο συνδυασμένα σε ζεύγη καθώς και σε μικρές ομάδες. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από κάθε ζευγάρι ή ομάδα μαθητών να προετοιμαστούν και να παρουσιάσουν με παντομίμα ένα θέμα (π.χ. ο διευθυντής μιας εταιρίας κάνει παρατηρήσεις στη γραμματέα του, μια οικογένεια που ετοιμάζει τα πράγματά της για να μετακομίσει, μια ομάδα ανθρώπων που χάθηκε στο δάσος, πουλιά που πετάνε, παίζοντας ή κουβαλώντας φανταστικά αντικείμενα, κλπ.). Εναλλακτικά, κάθε ζευγάρι ή ομάδα επινοεί ένα θέμα και το παρουσιάζει στους υπόλοιπους και αυτοί προσπαθούν να

το μαντέψουν (π.χ. μια δραστηριότητα ανθρώπων, ένα παιχνίδι, ένα τίτλο ταινίας ή τραγουδιού, κλπ.). Τέλος, οι μαθητές δημιουργούν παγωμένες εικόνες για να αναπαραστήσουν ένα θέμα (π.χ. ένα πίνακα ζωγραφικής, αγάλματα, ένα σχηματισμό, κλπ.).

Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να γίνονται οι δραστηριότητες και στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού καθώς και του Γυμνασίου. Επιπλέον, τα θέματα των μιμήσεων μπορούν να αφορούν έννοιες, φυσικές καταστάσεις και ιδιότητες (π.χ. οι εποχές του έτους, μοναξιά-φιλία, σεισμός, ζεστό-κρύο, κλπ.). Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να αξιοποιήσει και την τεχνική της μιμικής προτρέποντας τους μαθητές να παρουσιάσουν κάποια θέματα χρησιμοποιώντας μόνο την εκφραστικότητα του προσώπου τους (π.χ. ο διευθυντής του σχολείου έχει καλέσει στο γραφείο του ένα μαθητή που έχει κάνει κάποια αταξία: κάθονται αντικριστά και ο διευθυντής προσπαθεί να δείξει αυστηρός, ενώ ο μαθητής ζητάει να μην τον τιμωρήσει).

Σε όλες τις παραπάνω τεχνικές μίμησης σημασία δεν έχει τόσο η αρτιότητα της κίνησης και της έκφρασης για τη δημιουργία μίμων και παντομίμων, όσο η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να μπορέσουν να εκφράσουν ευχάριστα, αυθόρμητα και δημιουργικά τον πνευματικό τους κόσμο χρησιμοποιώντας το σωματικό τους λεξιλόγιο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που βοηθούν τους μαθητές να εσωτερικεύουν τα θέματα που καλούνται κάθε φορά να αναπαραστήσουν, να τους δημιουργεί την πρόθεση και το κίνητρο να τα παρουσιάζουν και να τους ενθαρρύνει να απελευθερώνουν τη φαντασία και το συναίσθημα προκειμένου να εκφράζουν με φυσικό τρόπο τη σωματική μνήμη και τις νοητικές τους αναπαραστάσεις.

4.2. Θεατρικό Παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί το πρώτο μέσο για την επαφή του παιδιού με την τέχνη εκφράζοντας τη βαθιά του παρόρμηση για έκφραση και συμμετοχή στα κοινά (Κουρετζής, 2008).



Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι μια ιδιαίτερη μορφή παιχνιδιού στην οποία χρησιμοποιούνται με τρόπο πιο ελεύθερο και δημιουργικό στοιχεία και τεχνικές του θεάτρου. Αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού και συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης δηλαδή το παιχνίδι ρόλων (play role), το φανταστικό παιχνίδι (fantasy play), το παιχνίδι προσωποποίησης, το διερευνητικό,

το κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το συμβολικό παιχνίδι (Mellou, 1995).

Το Θεατρικό Παιχνίδι δίνει ευκαιρίες για εξωτερίκευση των συναισθημάτων που μαζί με τη συμμετοχή του σώματος και της σκέψης συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του εαυτού, την αυτοπραγμάτωση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Σέρρη, 1987). Βοηθάει τους μαθητές να οργανώσουν και να εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις ιδέες, τα συναισθήματά τους και τους προβληματισμούς τους, χρησιμοποιώντας το σύνολο των εκφραστικών τους μέσων (λεκτικών και μη λεκτικών). Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει στην κινητική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη, στη βιωματική γνώση του χώρου, στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και κλίματος εμπιστοσύνης και στην ανακάλυψη του σώματος. Οι μαθητές απελευθερώνονται, χαίρονται, ψυχαγωγούνται και έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν χωρίς περιορισμούς: σωστό λάθος, να δοκιμάσουν διαφορετικές οπτικές και λύσεις.

Το Θεατρικό Παιχνίδι ξεκινά από μία επινοήση της στιγμής (που μπορεί να προέρχεται από μια ιδέα, μια εικόνα, ένα στίχο, ένα απρόοπτο συμβάν) και στη συνέχεια – με μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται άμεσα με το αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι και το μιμόδραμα - δημιουργείται ένα περιβάλλον δράσης και προκύπτουν ρόλοι.

Το Θεατρικό Παιχνίδι διεξάγεται συνήθως σε τέσσερις φάσεις:

- **Απελευθέρωση:** στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μια σειρά σύντομης διάρκειας όπως αισθητηριακά, φωνητικά και σωματικά παιχνίδια, ασκήσεις αναπνοής, συγκέντρωσης, χαλάρωσης και εμπιστοσύνης, παιχνίδια μεταμορφώσεων και σύντομων αφηγήσεων κ.ά., προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα ομάδας, εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας των μελών της. Όλη αυτή η προετοιμασία επιτρέπει την άρση δυσκολιών και προσωπικών αναστολών στην επικοινωνία των μελών της ομάδας, ενεργοποιεί τη φαντασία των παιδιών και τα ευαισθητοποιεί.
- **Αναπαραγωγή:** ο εκπαιδευτικός προσφέρει ένα ερέθισμα ή – κυρίως σε μεγαλύτερες ηλικίες – τα παιδιά με τον εκπαιδευτικό συζητούν θέματα που τα ενδιαφέρουν. Τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε ομάδες για να δουλέψουν πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και αυτοσχεδιάζουν επιλέγοντας τους ρόλους που τα ενδιαφέρουν. Η διαδικασία της μεταμόρφωσης αρχίζει σιγά σιγά: μεταμορφώνεται ο χώρος καθώς π.χ. δύο σχολικές καρέκλες γίνονται καναπέδες ή τέσσερα θρανία «μετατρέπονται» στους τοίχους ενός σπιτιού αλλά και τα ίδια τα παιδιά καθώς αναπτύσσουν τους ρόλους που έχουν επιλέξει. Μέσα από την ανάπτυξη αυτή των ρόλων προκύπτουν υποτυπώδεις συγκρούσεις/ αντιπαραθέσεις, οι οποίες συντελούν στην ανάπτυξη της δράσης.

- **Θεατρική δράση:** είναι η φάση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού ή αλλιώς του θεατρικού δρώμενου όπου τα παιδιά με βασικά εργαλεία έκφρασης το σώμα και την κίνηση, τον λόγο και την εικόνα, φτάνουν σε μια σύνθεση την οποία και εκτελούν. Εδώ τίθεται σε λειτουργία μια λανθάνουσα μορφή σύμβασης όπου τα δρώντα πρόσωπα / ρόλοι – ηθοποιοί εναλλάσσονται συνεχώς και δυναμικά με τους θεατές σε ένα παιχνίδι που ταλαντεύεται ανάμεσα στο πραγματικό και φανταστικό.
- **Αξιολόγηση:** είναι το στάδιο επεξεργασίας των όσων διαδραματίστηκαν. Η ομάδα μπορεί είτε να συζητήσει κάτι που την απασχόλησε αλλά και να αξιολογήσει κατά πόσο η αποκτηθείσα εμπειρία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω καλλιτεχνική αναζήτηση.

Ουσιαστικά όμως, το Θεατρικό Παιχνίδι ολοκληρώνεται με την τελευταία φάση και όσο και αν υπάρχει διάθεση για επανάληψη, κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό και αντιβαίνει στη φύση του, αφού το Θεατρικό Παιχνίδι είναι εφήμερο, δεν επαναλαμβάνεται, γεννιέται και πεθαίνει τη στιγμή που γίνεται. Αυτός είναι και ο λόγος που, ενώ αποτελεί προϋπόθεση μιας θεατρικής παράστασης, διαδικασία προθέρμανσης, εξοικείωσης και προετοιμασίας για το ρόλο, από μόνο του δεν γίνεται παράσταση. Εμπεριέχεται, βέβαια σε αυτήν και συμβάλλει στην ανανέωση της ζωντανής επικοινωνίας ανάμεσα στη σκηνή και στην πλατεία.

Καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμπυχωτής. Αυτός με την ψυχοπαιδαγωγική του επάρκεια και θεατρική ευαισθησία θα αποτελέσει το σημείο εκκίνησης του Θεατρικού Παιχνιδιού και θα μεταγράψει σε ερεθίσματα τις ανάγκες των μελών της ομάδας. Με την μεσολάβησή του θα ενεργοποιηθεί και θα οργανωθεί η δράση όσων μετέχουν σε αυτό, μέσα σε ένα κλίμα ισοτιμίας, όπου αυτός πρώτος θα χαίρεται και θα απολαμβάνει το παιχνίδι των μεταμορφώσεων αξιοποιώντας το τυχαίο και το απρόοπτο και εκμεταλλευόμενος διακριτικά, σχεδόν αθέατα, το ασήμαντο που προκύπτει αυθόρμητα. Είναι απαραίτητο να δημιουργήσει μεταξύ των μελών της ομάδας επικοινωνία και εμπιστοσύνη, γιατί χωρίς αυτές το Θεατρικό Παιχνίδι δεν μπορεί να αναπτυχθεί. Επίσης, οικοδομεί ουσιαστική σχέση με τους μαθητές και διαμορφώνει κάθε φορά το κατάλληλο περιβάλλον που επιτρέπει και ευνοεί την εκδήλωση του συναισθήματος και την ανάπτυξη της γλωσσικής και κινητικής έκφρασης. Το περιβάλλον αυτό θα πρέπει να υποστηρίζει και να ενισχύει την έκφραση των απόψεων των μαθητών, τον αυθορμητισμό και την αυτενέργεια.

Για να υπάρξει όμως αυτή η στιγμιαία έμπνευση από όπου θα προκύψουν ρόλοι και δράση, για να αναπτυχθεί το Θεατρικό Παιχνίδι, θα πρέπει πρώτα ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες θεατρικής έκφρασης, διαμορφώνοντας κατάλληλα την αίθουσα όπου διεξάγεται το Θεατρικό Παιχνίδι. Σε περίπτωση που υπάρχουν θρανία θα πρέπει να παραμεριστούν ενώ καλό θα ήταν να στρωθεί μία

μοκέτα πάνω στην οποία θα μπορούν να κινηθούν πιο άνετα και ακόμα και να ξαπλώσουν οι μαθητές. Χρωματιστά υφάσματα, παλιά ρούχα και καπέλα, παράξενα αντικείμενα, μουσικά όργανα, χαρτόνια τοποθετημένα σε ένα κουτί ή «μπαούλο» που θα μένει σταθερά στο χώρο μπορούν να προσφέρουν κάθε φορά έμπνευση αλλά και απεριόριστες δυνατότητες για μεταμορφώσεις.

4.3. Παιχνίδια ρόλων (2.3.3.2. – 4)

Στα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν προκειμένου να διερευνήσουν ένα πρόβλημα, να αναζητήσουν τις αιτίες που το προκάλεσαν και να προσπαθήσουν μέσα από τη δράση, τη δημιουργική αντιπαράθεση και τη σύνθεση να το επιλύσουν. Τα παιχνίδια αυτά προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αλλάξουν την οπτική που βλέπουν τον κόσμο και να εμβαθύνουν στις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές, έτσι ώστε να τις κατανοήσουν και να τις ερμηνεύσουν. Παράλληλα, προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες έκφρασης και επικοινωνίας, μεταμφίεσης, δράσης και σύγκρουσης, εξοικειώνοντάς τους με την έννοια του θεατρικού ρόλου.



Οι μικρότεροι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους που σχετίζονται με το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον (π.χ. ο τραυματισμός του αδερφού μου, η πρώτη μέρα ενός νέου μαθητή στην τάξη μας, κλπ.), (2.3.3.2. – 4).

Στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, τα θέματα αντλούνται από γεγονότα και προβλήματα της κοινωνίας (π.χ. ο δήμαρχος της πόλης θέλει να χτίσει εμπορικό κέντρο σε ένα οικόπεδο που μέχρι τώρα ήταν χώρος παιχνιδιού). Οι μαθητές αναλαμβάνουν τους αντίστοιχους ρόλους (π.χ. δήμαρχος, κάτοικοι, παιδιά, έμποροι, κλπ.) και παρουσιάζουν αυτοσχεδιαστικά το θέμα χρησιμοποιώντας το σώμα, την έκφραση και το λόγο τους. Κατά την παρουσίαση, αναζητούν τις αιτίες των γεγονότων, διατυπώνουν τις απόψεις τους, ακούνε και σχολιάζουν τις απόψεις των άλλων, αξιολογούν τις πληροφορίες, εκτιμούν καταστάσεις και δεδομένα και αναζητούν-ελέγχουν πιθανές λύσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί άτυπα το επίπεδο κατανόησης του θέματος από τους μαθητές, τη σωματική κίνηση, τα εκφραστικά μέσα και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν, την ποιότητα της επικοινωνίας τους ως ομιλητές και ακροατές.

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τους μαθητές του Γυμνασίου με τη διαπραγμάτευση πιο σύνθετων κοινωνικών θεμάτων (π.χ. μετανάστευση, ρατσισμός, ναρκωτικά, κλπ.) και αφηρημένων εννοιών.

Σε ένα επόμενο επίπεδο, τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με κάποιο γνωστικό θέμα (π.χ. το θέμα με το οικόπεδο στα πλαίσια μιας ενότητας για το περιβάλλον). Στις περιπτώσεις αυτές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μια παραπλήσια τεχνική, **ο μανδύας του ειδικού**. Οι μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους ειδικών επαγγελματιών-επιστημόνων (όχι χαρακτήρων) και διερευνούν το θέμα (διατυπώνουν υποθέσεις, αναζητούν πληροφορίες από πηγές, παίρνουν συνεντεύξεις από ειδικούς, συζητούν, αναλύουν τα δεδομένα και καταλήγουν σε συμπεράσματα). Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια θεατρική μέθοδο project, στην οποία οι μαθητές δε δραστηριοποιούνται ως συγκεκριμένα πρόσωπα για την υλοποίηση μιας συλλογικής εργασίας, αλλά αναπτύσσουν δράση ως θεατρικοί ρόλοι στα πλαίσια ενός επινοημένου μυθοπλαστικού περιβάλλοντος (Παπαδόπουλος, 2011). Το γεγονός αυτό δίνει άλλη διάσταση στην προσωπική τους εμπλοκή, καθώς, ενεργώντας ως «άλλοι», απελευθερώνονται από τις αναστολές τους, χρησιμοποιούν δημιουργικά τη φαντασία τους και διεκπεραιώνουν με υπεύθυνο τρόπο τα καθήκοντα που επιβάλλει ο συγκεκριμένος ρόλος τους. Ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στο δραματικό περιβάλλον δίνοντας πληροφορίες για το υποτιθέμενο θέμα, οργανώνει τους ρόλους και τα καθήκοντά τους, τους προτείνει τεχνικές δράσης και τους ανατροφοδοτεί σε κάθε στάδιο διερεύνησης του θέματος (Παπαδόπουλος, 2010).

Εναλλακτικά, για τη διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων, μπορεί να αξιοποιηθεί και η διαδικασία της **λεκτικής αντιπαράθεσης** (debate), ως ένα ακόμα παιχνίδι ρόλων, με την οποία δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να καλλιεργήσουν περισσότερο τον επιχειρηματολογικό λόγο. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ή περισσότερες ομάδες και αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν διαφορετικές απόψεις για κάποιο θέμα (π.χ. πώς θα αξιοποιηθεί ένα εγκαταλελειμμένο εργοστάσιο που ο ιδιοκτήτης του το παραχώρησε στο δήμο). Στη συνέχεια, οι μαθητές κάθε ομάδας συζητούν και προετοιμάζουν τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσουν. Τέλος, οργανώνουν και υλοποιούν τη διαδικασία της λεκτικής αντιπαράθεσης, στην οποία κάθε ομάδα αντιπροσωπεύεται από ένα ή περισσότερους μαθητές και οι υπόλοιποι παίζουν το ρόλο των δημοσιογράφων.

4.4. Αυτοσχεδιασμός (2.3.3.2. – 4, 2.3.3.3. – 1, 3.3.3.1. - 6)

Αυτοσχεδιασμό στο θέατρο ονομάζουμε τη μη προσχεδιασμένη δημιουργία που προκύπτει από ένα ερέθισμα. Το ρήμα 'αυτοσχεδιάζω' σημαίνει – αν αναλύσουμε τα συνθετικά του – σχεδιάζω από μόνος μου, δηλαδή εκφράζομαι χωρίς προηγουμένως να έχω μάθει κάποιο κείμενο. Ο αυτοσχεδιασμός είναι συνυφασμένος με την ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και με την έμφυτη δημιουργικότητά του. Συνιστά ένα πρωτογενές πεδίο επαφής με το θέατρο, μία μύηση στους κώδικες της θεατρικής επικοινωνίας.

Ο αυτοσχεδιασμός έχει πολύ μεγάλη αξία για τους μαθητές καθώς τους προσφέρει τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία και έτσι αισθάνονται, σκέφτονται και πράττουν ως δημιουργοί (Παπαδόπουλος, 2010). Μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργούν τη φαντασία τους και εξωτερικεύουν τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους. Παράλληλα διαμορφώνει σε αυτούς νέους κώδικες συμπεριφοράς και επικοινωνίας προκειμένου να συναντηθούν και να συναρμολογούν με τους άλλους και την ομάδα (Άλκηστις, 1998 · Κουρετζής, 1991).

Ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιεί τα στοιχεία της φαντασίας, της μίμησης και της μεταμόρφωσης δημιουργώντας μια δομή συμπεριφοράς. Το έναυσμα δίνεται συνήθως από ένα ερέθισμα, που λειτουργεί ως αφορμή για την ανάπτυξη μιας δράσης. Αποτελεί, όσο σύντομος και αν είναι, μια ενότητα με αρχή, μέση και τέλος.

Τα ερεθίσματα που μπορεί να αποτελέσουν αφορμή για έναν αυτοσχεδιασμό ποικίλλουν: από μία φράση, ένα αντικείμενο, μία κατάσταση, ένα τύπο ανθρώπου, μία φωτογραφία, ένα μουσικό κομμάτι, ένας ήχος, μια λέξη, μια ρυθμική φράση, μια υποθετική συνθήκη, κλπ. Οι επιλογές είναι ανεξάντλητες αρκεί το θέμα να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να είναι παιδαγωγικά κατάλληλο. Τα παιδιά ετοιμάζουν συνήθως μία μικρή σκηνή με διάλογο ο οποίος επινοείται εκείνη τη στιγμή. Ξεκινώντας από κάποιες δεδομένες συνθήκες ή μια δεδομένη κατάσταση, αναπτύσσουν ρόλους και δράση και οδηγούνται βήμα βήμα μέσα από την κορύφωση της δράσης στη λύση. Στη βάση του αυτοσχεδιασμού βρίσκεται η έννοια της σύγκρουσης και της αντίθεσης που ενυπάρχει άλλωστε σε κάθε απόπειρα δραματικής έκφρασης.

Ο αυτοσχεδιασμός παρουσιάζει φαινομενικά απεριόριστες δυνατότητες ανάπτυξης και μπορεί να αποτελέσει ένα ανοικτό πεδίο έκφρασης και δημιουργίας για τα παιδιά. Άλλωστε, αρκεί να παρατηρήσει προσεκτικά κάποιος τα παιδιά όταν παίζουν για να καταλάβει ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι κομμάτι του παιχνιδιού τους όταν π.χ. δημιουργούν ιστορίες ή υποδύονται ρόλους. Γενικότερα, οι αυτοσχεδιασμοί μπορούν να αποτελούν αυτόνομες δραστηριότητες ή να δημιουργούνται για να ενταχθούν σε πιο σύνθετες δράσεις (π.χ. δραματοποίηση, παράσταση, κλπ.). Μπορεί, επίσης, να γίνονται μόνο από τους μαθητές ή/και με ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι ανοργάνωτη ελευθερία αλλά υπακούει σε αρχές και μεθοδολογία. Ο εκπαιδευτικός οριοθετεί το πλαίσιο της αυτοσχεδιαστικής έκφρασης χωρίς να δεσμεύει τον μαθητή σε υποχρεωτική ανάπτυξη της δράσης. Σε σχέση με τη μορφή τους και την ελευθερία που παρέχουν οι αυτοσχεδιασμοί για δράση διακρίνονται σε:

- Κατευθυνόμενους: Ο εμπυχωτής δίνει ένα συγκεκριμένο θέμα (ως συνθήκη ή ως ερέθισμα) στα παιδιά για να το εκτελέσουν ατομικά ή συλλογικά.
- Ελεύθερους: Τα παιδιά ανακαλύπτουν μόνα τους τα θέματα. Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί μπορεί να προκύψουν και στα πλαίσια ενός κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού, τροποποιώντας τη δράση του.

- Αυθόρμητους: Αναδύονται από τα ίδια τα παιδιά με τη μορφή μιας «στάσης» κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ως αντίδραση σε κάποια ερεθίσματα ή ακαθόριστους ψυχικούς παράγοντες.
- Σκηνικούς: Είναι η τελική-σκηνική πραγμάτωση των επιλογών που έκαναν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των προηγούμενων αυτοσχεδιασμών (Κουρετζής, 1991).

Για να μπορέσουν οι μαθητές να δημιουργήσουν αυτοσχεδιασμούς στα πλαίσια της θεατρικής έκφρασης, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το ανάλογο περιβάλλον που θα επιτρέπει και θα ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό και τη φαντασία, την πρωτοβουλία και την πρωτοτυπία, την ανακάλυψη και την επινόηση. Το περιβάλλον αυτό πρέπει να είναι πλούσιο σε κάθε είδους ερεθίσματα, ώστε αυτά να διεγείρουν το συναίσθημα και τη φαντασία των μαθητών και να αξιοποιούν δημιουργικά την εμπειρία τους. Τα ερεθίσματα ποικίλουν κάθε φορά ανάλογα με τη δράση που πρόκειται να υλοποιηθεί και είναι σημαντικό να αξιοποιούν, όσο το δυνατό περισσότερο, το φάσμα των αισθήσεων. Τα ερεθίσματα αυτά για να είναι δημιουργικά και να διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών πρέπει να ενταχθούν σε ένα ανάλογο δραματικό περιβάλλον.



Για τους μικρότερους μαθητές (Νηπιαγωγείου και Α΄-Β΄ Δημοτικού) χρήσιμη εισαγωγή στον αυτοσχεδιασμό μπορούν να αποτελέσουν οι ομαδικοί καθοδηγούμενοι αυτοσχεδιασμοί όπου οι μαθητές έχουν ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης. Ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διηγηθεί διαφορετικές «ιστορίες» δίνοντας στα παιδιά τον χρόνο αλλά και τον τόνο με την φωνή του ώστε να αναπαραστήσουν την ιστορία. Η ιστορία μπορεί κάθε στιγμή να πάρει διαφορετική τροπή και το τέλος της να αλλάζει κάθε φορά ανάλογα με τις ιδέες των παιδιών.

Κλασικό παράδειγμα ανάλογου καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού για μικρότερα παιδιά είναι η ιστορία με τις αρκούδες όπως περιγράφεται από τους G. Faure & S. Lascar στο βιβλίο τους *Το θεατρικό παιχνίδι* (2001), όπου τα παιδιά «μεταμορφώνονται» σε αρκούδες: κοιμούνται, ξυπνούν, τρώνε, περπατούν όπως οι αρκούδες και ξεκινούν για μία συνηθισμένη βόλτα στο δάσος, μέχρι που συναντούν στο δρόμο τους ένα μελίσσι...

Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να εισαχθούν στον ομαδικό αυτοσχεδιασμό με αφορμές για δράση που οριοθετούν αυστηρά το χώρο. Επιλέγοντας σαν θέμα π.χ. ένα λεωφορείο σαν χώρο δράσης και αναθέτοντας στα παιδιά τον ρόλο των επιβατών δημιουργείται ένα αρκετά αυστηρά οριοθετημένο πλαίσιο δράσης. Καθώς ο εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να ανέβουν ή να κατέβουν στις στάσεις του λεωφορείου και καθώς τα παιδιά υιοθετούν τύπους συμπεριφοράς δημιουργούνται

μικροσυμβάντα που περιέχουν τα σπέρματα της πρώτης κατανόησης της λειτουργίας του αυτοσχεδιασμού.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, οι μικρές ομάδες παιδιών συνήθως ανά ζεύγη δουλεύουν πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο παρέχει ο εκπαιδευτικός. Αυτό αποτελεί έναν καλό τρόπο για να μελετήσει ο εκπαιδευτικός τις αρχές και τις διαστάσεις της τεχνικής αυτής μαζί με τα παιδιά. Τα θέματα μπορεί να είναι ανεξάντλητα π.χ. ο καυγάς ανάμεσα σε δύο αδέρφια, μία τηλεφωνική συνδιάλεξη ανάμεσα σε δύο γείτονες, ο δάσκαλος με τον μαθητή κ.α. Με αφορμή τις πρώιμες αυτές προσπάθειες αυτοσχεδιαστικής δράσης, ο εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις προϋποθέσεις ενός επιτυχημένου αυτοσχεδιασμού: τις δεδομένες και αληθοφανείς συνθήκες, την πορεία ανάπτυξης της δράσης, την ανάγκη για κορύφωσή και λύση της σύγκρουσης.

Η υποθετική κατάσταση, επίσης, βοηθάει στη δημιουργική αξιοποίηση των ερεθισμάτων (Ροντάρι, 1994 · Σέξτου, 1998). Απλά αντικείμενα, όπως ένα συνηθισμένο ζευγάρι γυαλιά, δημιουργούν άλλες αναπαραστάσεις στους μαθητές, όταν ενταχθούν στην υποθετική κατάσταση, π.χ. «τι θα έκανα αν φορούσα αυτά τα γυαλιά που με κάνουν να βλέπω τις νεράιδες του δάσους;». Το ίδιο συμβαίνει με τις λέξεις και τις εικόνες, π.χ. η λέξη ή η εικόνα του ήλιου λειτουργεί διαφορετικά στην υποθετική συνθήκη: «τι θα συνέβαινε αν μια μέρα ο ήλιος ξεχνούσε να ανατείλει;».

Τέλος, οι μαθητές του Γυμνασίου είναι ικανοί να δημιουργήσουν και ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς επιλέγοντας τα θέματα και τις δράσεις τους. Ο εκπαιδευτικός τους εμπνέει και διευκολύνει την προσπάθειά τους.

Σε κάθε αυτοσχεδιασμό – από τον πιο απλό έως τον πιο σύνθετο – τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν και να «απαντήσουν» σε μια σειρά από ερωτήματα που θα τα βοηθήσουν να οριοθετήσουν την δράση και θα δημιουργήσουν τις συνθήκες για τη ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού. Τα ερωτήματα αυτά είναι:

Ποιος

Ποιος είμαι; Πώς με λένε; Πόσο χρονών είμαι; Από ποια χώρα είμαι; Τι δουλειά κάνω; Ποια είναι η σχέση μου με τους άλλους χαρακτήρες στη σκηνή; Πώς συμπεριφέρομαι στη σκηνή; Παίζω κάποιο συγκεκριμένο ρόλο;

Πριν ξεκινήσει ο αυτοσχεδιασμός ο μαθητής πρέπει να αποφασίσει «ποιος είναι», δηλαδή ποιον ρόλο παίζει. Δημιουργεί έτσι μια σύντομη «βιογραφία» του χαρακτήρα του, ένα δελτίο ταυτότητας που τον βοηθά να υποδυθεί το ρόλο του και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δράσης.

Πού

Πού βρίσκομαι; Πού γίνεται αυτή η σκηνή; Σε ποια χώρα; Σε ποια πόλη; Σε ποιο σπίτι; Σε ποιο δωμάτιο; Πού ήμουν πριν ακριβώς ξεκινήσει αυτή η σκηνή; Πού θα πάω ακριβώς μετά; Τι αντικείμενα υπάρχουν γύρω μου;

Ο χώρος παίζει πολύ μεγάλη σημασία. Οριοθετεί τη δράση και γίνεται ο καμβάς πάνω στον οποίο «ζωγραφίζουμε» τον αυτοσχεδιασμό.

Πότε

Πότε συμβαίνει αυτή η σκηνή; Τι ώρα; Τι ημέρα και τι χρονιά; Σε ποιο σημείο στη ζωή του ήρωα;

Τι

Τι συμβαίνει; Ποια είναι η ιστορία; Ποιο είναι το σενάριο; Τι θέλει ο ήρωας μου; Ποιος είναι ο στόχος του; Τι τον εμποδίζει να αποκτήσει αυτό που θέλει;

Αναλύουμε τις δεδομένες συνθήκες, το έναυσμα για την εκκίνηση της σκηνής ώστε να υπάρξει το κατάλληλο πλαίσιο που θα επιτρέψει την ανάπτυξη της δράσης.

Πώς / Δράση

Πώς θα αποκτήσω αυτό που θέλω; Τι πρέπει να κάνω ή τι χρειάζομαι για να το αποκτήσω; Ποιες δράσεις / επιλογές / τακτικές θα με βοηθήσουν;

Ο κάθε ήρωας στο μυαλό του δημιουργεί ένα πλαίσιο δράσης το οποίο σχεδιάζει και μεταφέρει στη σκηνή, έχοντας πάντα όμως στο μυαλό του ότι οι επιλογές του πρέπει να είναι ευέλικτες και να αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις ανατροπές που μπορούν να συμβούν καθώς τα πλαίσια δράσης των συμμετεχόντων συναντιούνται και ανά περιπτώσεις συγκρούονται.

Ο αυτοσχεδιασμός στη Θεατρική Αγωγή είναι χώρος αποκάλυψης και ελευθερίας. Χώρος που επιτρέπει την σύνθεση μέσα από την φαντασία, την αναπαράσταση της πραγματικότητας, την επικοινωνία με τους άλλους, την δημιουργική έκφραση και την αναζήτηση. Χώρος πολύτιμος που μπορεί να μαγέψει τα παιδιά αν τον προσεγγίσουν με τα κατάλληλα μέσα! Τον συναντάμε σε όλα τα στάδια εξέλιξης της θεατρικής έκφρασης: στην κίνηση, στο ρυθμό, στην έκφραση, στο θεατρικό παιχνίδι, στη δραματοποίηση και στο χτίσιμο μιας θεατρικής παράστασης.

5. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

5.1. Διάκριση αφηγηματικού από δραματικό κείμενο

Βασικό κοινό στοιχείο ανάμεσα στο δραματικό και το αφηγηματικό κείμενο είναι ότι και τα δύο αφηγούνται μία ιστορία και για να το κάνουν αυτό δημιουργούν συνθήκες στις οποίες οι χαρακτήρες αναπτύσσουν δράση. Το δραματικό κείμενο όμως, γράφεται με σκοπό να παρασταθεί, στοιχείο που το διαφοροποιεί εξ αρχής με τρόπο ουσιαστικό από τα υπόλοιπα είδη γραπτού λόγου.

Ακόμα και όταν βλέπει κανείς ένα δραματικό κείμενο σε έντυπη μορφή είναι εύκολο να εντοπίσει τις διαφορές του από ένα αφηγηματικό. Στο δραματικό κείμενο υπάρχει το βασικό έργο που εκφέρεται από τους ήρωες και έχει συνήθως τη μορφή σεναρίου κι ένα δευτερεύον κείμενο που περιλαμβάνει επιμέρους στοιχεία, π.χ. τον τίτλο, τα πρόσωπα, τις σκηνικές οδηγίες κ.α. Αντίθετα, τα αφηγηματικά κείμενα συντίθεται από παραγράφους και ο διάλογος ενσωματώνεται σε αυτή τη μορφή.

Το αφηγηματικό κείμενο απευθύνεται σε ένα μόνο πρόσωπο κάθε φορά – τον αναγνώστη – ενώ το δραματικό σε ένα πλήθος θεατών που ο αριθμός τους μπορεί να ποικίλλει. Στο δραματικό κείμενο φορείς της πλοκής είναι οι ήρωες/ηθοποιοί ενώ στο αφηγηματικό η πλοκή δίνεται από τον συγγραφέα με διαφορετικούς τρόπους, π.χ. αφήγηση, διάλογος, περιγραφές κλπ. Όταν διαβάζουμε ένα αφηγηματικό κείμενο παίρνουμε πληροφορίες από πρώτο χέρι για την πλοκή, τους ήρωες, τον τόπο κ.α., ενώ το δραματικό κείμενο καθώς ζωντανεύει στη σκηνή έχει ήδη «ερμηνευτεί» από τον σκηνοθέτη, το σκηνογράφο, τους ηθοποιούς και όλους τους συντελεστές της παράστασης σύμφωνα με τη συγκεκριμένη δική τους οπτική. Το δραματικό κείμενο λειτουργεί στο παρόν.

5.2. Ανάλυση δραματικού κειμένου

Το δραματικό κείμενο αφηγείται μια ιστορία, ένα μύθο. Η ανάλυση ενός δραματικού κειμένου εκκινεί από την ανάλυση του μύθου αυτού. Σε ένα πρώτο στάδιο εντοπίζουμε τι συμβαίνει στην ιστορία: χωρίζουμε σε εικόνες ή σκηνές, δίνουμε μικρούς τίτλους σε κάθε σκηνή που συμπυκνώνουν την δράση και συζητάμε για όσα συμβαίνουν δίνοντας έμφαση στα γεγονότα που έχουν σημασία, τοποθετώντας τα στο χώρο και τον χρόνο. Συνεχίζουμε με την ανάλυση των χαρακτήρων, εξετάζοντας τις λέξεις και τις πράξεις τους, δηλαδή την συμπεριφορά τους σε σχέση με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Διακρίνουμε την ιδεολογία, τα κίνητρά τους, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των προσώπων και πόσο αυτές επηρεάζουν την συμπεριφορά τους.

Η έμφαση στη δραματική ανάλυση πρέπει να δίνεται στα γεγονότα που έχουν σημασία, σε αυτά που πυροδοτούν την δράση και φέρνουν ανατροπές στην υπάρχουσα κατάσταση και συγκρούσεις που προκαλούν το δραματικό ενδιαφέρον.

Συνήθως η δράση εστιάζεται σε έναν κεντρικό χαρακτήρα που επιδιώκει ένα στόχο και στην πορεία επίτευξής του στόχου αυτού αντιμετωπίζει εμπόδια που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε:

Εξωτερικά: προέρχονται από το περιβάλλον και την κοινωνία

Εσωτερικά: προέρχονται από τον ίδιο τον ήρωα

Μεικτά εμπόδια: πολυδιάστατη σύγκρουση

Ερωτήματα για την δραματική ανάλυση

Που γίνεται η σκηνή;

Ποιο είναι το θέμα του διαλόγου;

Ποια είναι η κυριολεκτική σημασία του;

Ποια η σχέση μεταξύ σκηνικών οδηγιών και διαλόγου;

Πως ανταποκρίνονται οι άλλοι χαρακτήρες στον πρωτεύοντα ομιλητή;

Αποκαλύπτει ο διάλογος κάποια σύγκρουση ανάμεσα στους χαρακτήρες;

5.3. Δομικά στοιχεία του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, χαρακτήρες, δραματική κατάσταση) ... υπό διαμόρφωση

5.4. Δραματοποίηση (Μετα-γραφή αφηγηματικού σε δραματικό λόγο)

Η δραματοποίηση αφορά την μεταγραφή μη δραματικών κειμένων, λογοτεχνικών ή μη, σε θεατρική μορφή με τελικό σκοπό την εικονοποίησή τους και έκφρασή τους υπό μορφή θεατρικού δρώμενου. Η δραματοποίηση λειτουργεί ως εργαλείο για την αναβίωση και το «ζωντάνεμα» των κειμένων καθώς ενισχύει και αναδεικνύει τις αξίες που ενυπάρχουν σε αυτά μέσα από μία διαδικασία βιωματικής γνώσης και ουσιαστικής επικοινωνίας των μαθητών.

Στη σχολική πραγματικότητα, η δραματοποίηση μπορεί να γίνει το επίκεντρο στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, να εξυπηρετήσει τη σχολική παράσταση ή να λειτουργήσει ως μέσον για την προσέγγιση γλωσσικών και αφηγηματικών μαθημάτων ή ακόμα – ενδεχομένως – και μαθημάτων θετικών επιστημών μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων.

Η δραματοποίηση, ως διδακτική και παιδαγωγική μέθοδος, ενσαρκώνει σχεδόν ιδανικά τη σύγχρονη μορφή της ομαδοσυνεργατικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας ενώ μπορεί να λειτουργήσει με απόλυτη επιτυχία μέσα σε διαθεματικούς άξονες. Παράλληλα, καθώς η επιδίωξη πια δεν είναι μόνο παιδαγωγική ή διδακτική, αλλά αισθητικο-καλλιτεχνική, η δραματοποίηση λειτουργεί ως γνήσιο μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης αφού οδηγεί σε ένα σκηνικό αποτέλεσμα με καλλιτεχνικές διαστάσεις και απόλυτη συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα.

Κλασικά κείμενα, διηγήματα, ποίηση αλλά και παραμύθια, μύθοι, θρύλοι και το σύνολο της γραπτής και προφορικής μας παράδοση είναι ανεξάντλητες πηγές υλικού για την τεχνική της δραματοποίησης. Προϋπόθεση για την δραματοποίησή τους είναι να υπάρχει σ' αυτά ή να μπορεί να δημιουργηθεί ένας μύθος, ένα συμβάν, ένα επεισόδιο ώστε να προκύπτει σύγκρουση και δράση. Πρέπει, δηλαδή, τα κείμενα να είναι «δυνάμει δραματοποιήσιμα», να περιέχουν τα γνωρίσματα εκείνα που αφορούν τη δομή του δραματικού κειμένου ως ιδιαίτερου λογοτεχνικού είδους και να επιτρέπουν τη σκηνική του μεταγραφή. Τέτοια γνωρίσματα είναι η δράση, ο διάλογος, η πλοκή, οι συγκρούσεις, οι δραματικές καταστάσεις που προκύπτουν και οι χαρακτήρες που αναδύονται μέσα από αυτές.

Η διαδικασία της δραματοποίησης κειμένων ακολουθεί την εξής πορεία:

I. Σύνθεση του δραματικού κειμένου από τον εμπνευστή σε συνεργασία ή όχι με τους μαθητές του.

II. Ανάδειξη του κειμένου στη σκηνή της τάξης.

Η πρώτη αφορά την οριζόντια κατάστρωση του δραματικού υλικού (οργάνωση της δράσης), η δεύτερη την κάθετη εμπύχωση του ίδιου υλικού στη σκηνή της τάξης (σκηνική ανάπτυξη)

I. Οριζόντια διαδικασία

Στόχος της «οριζόντιας» διαδικασίας είναι η ανάδειξη των γνωρισμάτων του δραματικού κειμένου με τη δημιουργία ενός δεύτερου κειμένου υπό μορφήν «σεναρίου». Η διασκευή αυτή γίνεται από τον εμπυχωτή-εκπαιδευτικό με τη βοήθεια ή όχι των μαθητών του.

Η διαδικασία μπορεί να γίνει με τον ακόλουθο τρόπο :

Ια΄. Υπογράμμιση μετά από μια ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου των δυνάμει δραματοποιήσιμων στοιχείων (διαλογικά μέρη, χαρακτήρες, εναλλαγή καταστάσεων κλπ).

Ιβ΄. Επισήμανση των λεκτικών (ρήματα, ουσιαστικά ή άλλα μέρη του λόγου) ή εννοιολογικών στοιχείων που μπορεί να αξιοποιηθούν ως «ενεργειακοί» φορείς συγκρούσεων.

Ιγ΄. Διορθωτική επέμβαση στο κείμενο με πιθανή αντικατάσταση της γραμματικοσυντακτικής δομής των προτάσεων και του λόγου. Με την εισαγωγή δηλαδή και τη δημιουργία διαλόγου σε μέρη που δεν υπάρχουν στο κείμενο ή ακόμα την προσθήκη περιορισμένου αριθμού στοιχείων (πρόσωπα ή έννοιες) που επιτείνουν τη δραματική σύγκρουση και δημιουργούν εναλλαγή και ποικιλία στις δραματικές καταστάσεις.

Ιδ΄. Συμπύκνωση των αναλυτικών περιγραφών και των εκτενών αφηγήσεων με επικέντρωση του ενδιαφέροντος στα βασικά δεδομένα του κειμένου.

Ιε΄. Δημιουργία «ρόλων» που αποδίδουν το κείμενο με τη βοήθεια κάποιων συγκεκριμένων και διαφορετικών προσώπων (π.χ. σε ρόλο αφηγητή, μάγου, ηθοποιού).

Ιστ΄. Εμπλουτισμός του κειμένου με ποικίλα εικαστικά και ηχητικά στοιχεία (decor, μουσική, ήχοι, εφέ, κ.α.), με τη βοήθεια των οποίων ενισχύεται η θεατρικότητα του έργου.

II. Κάθετη διαδικασία

Εδώ τίθεται σε λειτουργία ένας άλλος κώδικας αντίστοιχος αλλά διαφορετικός του δραματικού που αφορά την παράσταση και τη σκηνική διαδικασία.

Με τη δημιουργία του δεύτερου κειμένου τυπικά ολοκληρώνεται η οριζόντια διαδικασία, ουσιαστικά όμως παραμένει «ανοικτή» γιατί μια σειρά βελτιώσεων και αλλαγών αναπόφευκτα θα προκύψουν από την εικονοποίηση στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης άμεσα εξαρτώμενη από τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας και την «σκηνική» υποδομή της αίθουσας.

Με τη σκηνική του απόδοση το μεταγραμμένο κείμενο ενεργοποιείται αφού ως δραματικό κείμενο πια είναι «λειψό» και απαιτεί την ολοκλήρωσή του.

Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο κοντά στα πλαίσια της θεωρίας του δράματος έχει γίνει η μεταγραφή του κειμένου, με όλες τις παραμέτρους του, που καθορίζονται και από τη φυσιογνωμία της τάξης, τόσο πιο ευέλικτα θα λειτουργήσει και η σκηνική του μεταγραφή.

Η οριζόντια και κάθετη διαδικασία δεν είναι τόσο διαδοχικές όσο αλληλοεξαρτώμενες και συμπληρωματικές καθώς η μία έρχεται να συμπληρώσει την άλλη όταν πια το κείμενο περνάει στη σκηνική πράξη.

Στη δεύτερη αυτή φάση μετά τη διανομή των ρόλων και κατά τη διάρκεια της εκμάθησής τους ενεργοποιείται η λειτουργία της δραματικής έκφρασης (ηθοποιία-υποκριτική) και απαιτείται στοιχειώδης τουλάχιστον αξιοποίηση του κώδικα της υποκριτικής (φωνητικό-σωματικό καθεστώς, εκφραστική κίνηση) , αφού το ζητούμενο είναι η βιωματική σχέση που θα προκύψει από τους ρόλους που θα υποστηρίξουν παίζοντας οι μαθητές.

Έτσι, απαραίτητο για να λειτουργήσει βιωματικά και «καθαρτικά» η δραματοποίηση είναι το ανάλογο θεατρικό κλίμα ώστε το ίδιο το περιβάλλον να επιτρέπει στο μαθητή να ενεργοποιήσει το ψυχοπνευματικό του δυναμικό και να εκφραστεί. Άλλωστε, η δραματοποίηση σίγουρα ενισχύει και ανανεώνει την μετάδοση του μηνύματος στη σχολική διαδικασία, δε χάνει όμως σε καμία περίπτωση την καλλιτεχνική της διάσταση. Δεν είναι μιμητική αναπαράσταση ενός κειμένου αλλά ουσιαστική μετάλλαξη και μεταμόρφωσή του με θεατρικούς κώδικες καθώς μέσα από τη σκηνική πράξη αναπτύσσονται πολλαπλά πεδία – ιδεολογικά και αισθητικά – έξω από το περιεχόμενο του κειμένου

Με τη θεατρική σύμβαση οι απόμακροι και εξιδανικευμένοι ήρωες που έζησαν ενδεχομένως σ' άλλη ιστορική εποχή και διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, γίνονται καθημερινοί και οικείοι, χωρίς να χάνουν τίποτα από τις «εξαιρετικές» διαστάσεις τους και χωρίς να εκπίπτουν στη γελοιοποίηση. Αντίθετα οι αξίες και οι ιδέες που απορρέουν από αυτούς όχι μόνο δεν συσκοτίζονται αλλά έτσι βρίσκουν απήχηση στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Η δραματοποίηση δεν απαιτεί πολυέξοδα σκηνικά και κουστούμια, όσο ευτελή αντικείμενα που με το παίξιμο φωτίζονται και αποκτούν πολλαπλές σημάνσεις, ενισχυτικές της δράσης ανάλογα με το πώς φορτίζονται από τη φαντασία των παιδιών. Η αίσθηση της χαράς, του παιχνιδιού και της ευρηματικότητας συμβαδίζουν με την ανάγκη των παιδιών για βιωματική προσέγγιση της γνώσης και την εκφραστική ικανοποίηση τους. Εδώ «παραμονεύει» η έκπληξη, το απρόοπτο, το άφατο και ανείπωτο της θεατρικής πράξης.

5.5. Εργαστήρι Γραφής ... υπό διαμόρφωση

5.6. Από το εκπαιδευτικό δράμα στη διερευνητική δραματοποίηση

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μετάφραση στα ελληνικά του όρου “Drama in Education”, παιδαγωγικής πρακτικής που αναπτύχθηκε στη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του '80. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένας νεωτερισμός άρρηκτα

συνδεδεμένος με την παιδαγωγική πράξη την οποία εμπλουτίζει και ανανεώνει. Αντλεί υλικό από τις τεχνικές του θεάτρου και εκκινεί από την έμφυτη παρόρμηση αλλά και ικανότητα του ανθρώπου να «δρα» και να δημιουργεί αναπαραστάσεις του κόσμου για να τον κατανοήσει. Το Εκπαιδευτικό δράμα διευρύνει τα όρια του «Θεάτρου» ή της «Θεατρικής Αγωγής» στο σχολείο καθώς στοχεύει στη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από στοιχεία της θεατρικής τέχνης.

Στο εκπαιδευτικό δράμα οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα φανταστικό κόσμο στον οποίο ο χώρος, ο χρόνος και τα αντικείμενα έχουν συμβολική σημασία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Οι μαθητές «διηγούνται» την ιστορία αυτή χρησιμοποιώντας στοιχεία του θεάτρου – κοστούμια, σκηνικά, φωτισμούς, μουσική κ.α. Η εκκίνηση δε γίνεται κρατώντας στο χέρι ένα δραματικό κείμενο, το οποίο θα ζωντανέψει σκηνικά, αλλά αντίθετα, ο εκπαιδευτικός προτρέπει το μαθητή να διερευνήσει τις εμπειρίες του, να ανακαλύψει τι τον ενδιαφέρει, να αμφισβητήσει τα όσα ξέρει και πιστεύει, ακόμα και – στο τέλος - να τα ανατρέψει. Ο μαθητής έχοντας την ευκαιρία να εκφράσει τις εμπειρίες του μέσα από καταστάσεις, συναισθήματα, ιδέες, μιλάει για τον άνθρωπο, τον κόσμο και τοποθετείται κριτικά απέναντι στον εαυτό του, αφού αυθόρμητα αξιολογεί τις εμπειρίες του.

Το εκπαιδευτικό δράμα λειτουργεί σ' ένα ψευδαισθητικό συμβατικό πλαίσιο: οι μαθητές συμφωνούν ότι είναι κάτι άλλο από αυτό που πραγματικά είναι και αναπτύσσουν σε αυτή το πλαίσιο δράσεις. Εστιάζουν σ' έναν φανταστικό κόσμο «προσποίησης» αλλά πραγματευόμενοι με θέματα που αντλούν από τις εμπειρίες τους. Στην ουσία η προσοχή τους έλκεται σε όψεις του πραγματικού κόσμου και τους βοηθά να αναγνωρίσουν κάτι από τη δική τους πραγματικότητα και να την κατανοήσουν βιωματικά.

Και εδώ βρίσκεται η ιδιαίτερη γοητεία του εκπαιδευτικού δράματος αλλά και του Θεάτρου γενικότερα, αφού το Θέατρο είναι ουσιαστικά μια κοινωνική μορφή τέχνης. Ασχολείται δηλαδή, με το πώς οι άνθρωποι σχετίζονται με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζούνε, πως τα άτομα αλληλεπιδρούν στις μεταξύ τους σχέσεις και ευρύτερα στην κοινωνία. Επομένως, με την τέχνη του δράματος ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει τρόπους και μέσα, με τα οποία θα μπορέσει να ενθαρρύνει, όσο το δυνατόν ευρύτερα, την κατανόηση αυτών των ποικίλων αλληλεπιδράσεων μεταξύ του φανταστικού κόσμου του Δράματος και του πραγματικού κόσμου, μεταξύ του προσωπικού και του κοινωνικού (Παπαδόπουλος 2007: 29).

Η δυναμική αυτή σχέση αλληλεξάρτησης Θεάτρου–κοινωνίας, Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση–εμπειριών των μαθητών από την κοινωνική τους πραγματικότητα

αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή του Δράματος στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης.

Για να λειτουργήσει όμως αυτή η σχέση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του σχολείου και περισσότερο τη δυναμική της ομάδας, δηλαδή:

- την ηλικία η το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών
- τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους καθώς και τα ενδιαφέροντά τους
- τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών: φυσικές, πνευματικές, συναισθηματικές, κοινωνικές
- την ικανότητα των παιδιών ως προς την αντίληψη, κίνηση και ομιλία, καθώς και τη δημιουργική τους ανταπόκριση
- την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών σε θέματα αισθητικής και ιδιαίτερα Θεατρικής Αγωγής
- τις ειδικές συνθήκες χώρου και τη δυνατότητα αξιοποίησης τεχνικών και τεχνολογικών μέσων (οργάνων, τηλεόρασης, video, κλπ.)

Το εκπαιδευτικό δράμα παρόλο που ενέχει την έννοια της παρουσίας/παράστασης διαφοροποιείται με τρόπο ουσιαστικό από τη θεατρική παράσταση στο σχολείο. Στο εκπαιδευτικό δράμα ο αποδέκτης (θεατής) εναλλάσσεται με το δρων πρόσωπο (ηθοποιός), ενώ στη Θεατρική Παράσταση υπάρχει σαφής διάκριση θεατή –ηθοποιού, ανεξάρτητα από το βαθμό συμμετοχής του πρώτου. Επίσης, στο εκπαιδευτικό δράμα η έμφαση δίνεται στη διαδικασία της διερεύνησης του και δεν υπάρχει τελικό αποτέλεσμα, με την έννοια που υπάρχει στη Θεατρική Παράσταση.

Αν και τα δυο λειτουργούν σε παρόντα χρόνο, το εκπαιδευτικό δράμα είναι πραγματικά εφήμερο και ανεπανάληπτο, καθώς δεν συνοδεύεται από κείμενο που «μένει» ενώ ακόμα και το θέμα του αποκλείεται να προκύψει ακριβώς το ίδιο αφού εξαρτάται από τη δυναμική της ομάδας, όπως και από το χώρο, τον χρόνο, τις συνθήκες, τον προβληματισμό, τα ερεθίσματα, τις εμπειρίες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση παρέχει περισσότερο από το Θέατρο τη δυνατότητα εκτόνωσης και τη βίωση υψηλών τόνων, συναισθημάτων. Το παιδί με την άμεση συμμετοχή του στα πλαίσια της ομάδας μπορεί να οδηγηθεί σε έντονη δράση και συγχρόνως να αποφορτιστεί από τη συσσώρευση συναισθημάτων βίας, άγχους κλπ., που μάλιστα μπορεί να τα μετατρέψει σε θετικά συναισθήματα και εκφράσεις μέσω της κάθαρσης.

Τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος

Δάσκαλος σε ρόλο

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει κάποιο ρόλο ενός ήρωα από την δράση, την ιστορία ή την σκηνή. Ο βασικός στόχος εδώ είναι να δοθεί η ευκαιρία να αναπτυχθεί περαιτέρω το εκπαιδευτικό δράμα.

Διάδρομος συνείδησης



Χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή όπου υπάρχει δίλημμα. Ο χαρακτήρας βαδίζει ανάμεσα σε δυο σειρές που σχηματίζουν οι συμμετέχοντες οι οποίοι του δίνουν συμβουλές ή σχολιάζουν τα όσα έχουν συμβεί.

Θέατρο Forum

Βασίζεται στην τεχνική του Augusto Boal, σύμφωνα με την οποία η ομάδα που παρακολουθεί την εκάστοτε σκηνική παρουσίαση μπορεί να δώσει οδηγίες για την περαιτέρω εξέλιξη της δράσης στους συμμετέχοντες ή και να την διακόψει και κάποιος εκτός της σκηνικής δράσης να «μπει σε ρόλο» και να δώσει μια διαφορετική εξέλιξη στην πλοκή.

Παγωμένες εικόνες

Οι παγωμένες εικόνες συνίστανται στην δημιουργία οπτικών εικόνων από τους μαθητές χρησιμοποιώντας τα σώματά τους, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στην εικόνα αλλά και σε σημαντικές λεπτομέρειες.

Ανίχνευση σκέψεων

Καθώς κάποιοι μαθητές βρίσκονται σε ρόλο και σε ακίνητη στάση (ταμπλό, παγωμένη εικόνα), κάποιοι άλλοι ή ο εκπαιδευτικός τους αγγίζουν και τους κάνουν ερωτήσεις σχετικά τις ενδόμυχες σκέψεις τους (π.χ. ποιος είσαι; πως αισθάνεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.). Οι μαθητές σκέφτονται τις απαντήσεις τους συνειδητοποιώντας το ρόλο τους και ύστερα διατυπώνουν φωναχτά τις σκέψεις τους.

Ανακριτική καρέκλα



Ο μαθητής ή ο δάσκαλος ανακρίνεται ενώ είναι σε ρόλο. Οι μαθητές μπορούν να ρωτήσουν λεπτομέρειες για τη ζωή του, τα κίνητρά του, κλπ.

Οπτική γωνία

Οι μαθητές αναλαμβάνουν διαδοχικά ίδιους ρόλους και αφηγούνται ή αναπαριστούν τα γεγονότα με τον τρόπο που τα έχουν αισθανθεί, αντιληφτεί και κατανοήσει.

Παράλληλες σκηνές

Οι μαθητές αναπαριστούν παράλληλα σκηνές, που στην ιστορία απέχουν χρονικά, στον ίδιο χώρο για τις συσχετίσουν μεταξύ τους και να αναδείξουν τα αποτελέσματα που είχε η στάση των χαρακτήρων. Οι σκηνές μπορούν να εξελίσσονται ταυτόχρονα ή καθώς παίζεται η μία οι άλλες να παγώνουν.

Αναδρομή/Φλασμπάκ

Παραλλαγή της προηγούμενης τεχνικής με τους μαθητές να δημιουργούν αναδρομικές σκηνές για να κατανοήσουν τους λόγους που οδήγησαν τους χαρακτήρες σε ένα συγκεκριμένο τρόπο δράσης και συμπεριφοράς.

Το εκπαιδευτικό δράμα προωθεί και διευκολύνει τη μάθηση μέσω της εμπειρίας, ενισχύει την επικοινωνία, τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, βοηθάει στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, καλλιεργεί δεξιότητες αυτοέκφρασης και επικοινωνίας - λεκτικής και μη - και δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο, ώστε να εξερευνήσουν οι μαθητές διαφορετικές οπτικές και απόψεις και να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των άλλων.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε δραματοποιήσεις ή σε θεατρικές παραστάσεις ακολουθώντας πιστά έτοιμα θεατρικά κείμενα ή μεταγράφοντας μόνοι τους αφηγηματικά κείμενα σε δραματικά. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούν απλές αυτοσχέδιες δράσεις και καλούν τους μαθητές να ακολουθήσουν τις σκηνοθετικές τους οδηγίες και να αναπαραστήσουν ρόλους τους οποίους όμως δεν έχουν κατανοήσει. Στην περίπτωση της διερευνητικής δραματοποίησης δίνεται έμφαση στη διαδικασία, μέσα από την οποία θα προκύψει αβίαστα και με βιωματικό τρόπο το σκηνικό αποτέλεσμα. Το κείμενο αποτελεί το ερέθισμα και τη γνωστική βάση για περαιτέρω διεύρυνση και εμβάθυνση σε γεγονότα, καταστάσεις, οπτικές γωνίες που θέλουν κάθε φορά οι μαθητές να ανακαλύψουν και να αναδείξουν και για τις οποίες ο συγγραφέας δε δίνει αναλυτικές πληροφορίες (**Διερευνητική Δραματοποίηση**). Για παράδειγμα, στην ιστορία του «Μικρού Πρίγκιπα», το ενδιαφέρον στρέφεται στη βιωματική διερεύνηση των εννοιών που θέλει να προβάλλει ο συγγραφέας (φιλία, αποξένωση, μαιτιοδοξία, κτλ.) αλλά και στην ανάδειξη πτυχών της προσωπικότητας του Μικρού Πρίγκιπα και των άλλων προσώπων που δε φαίνονται ξεκάθαρα στο κείμενο (π.χ. να αποκαλύψουν την ευαίσθητη προσωπικότητα του επιχειρηματία και τη μοναξιά που νιώθει ή την πιθανή επιθυμία του να εγκαταλείψει το άσκοπο έργο του και να ακολουθήσει το Μικρό Πρίγκιπα). Μέσα από αυτή τη δημιουργική προσέγγιση και την προσωπική

τους εμπλοκή μπορούν να οδηγηθούν και σε μια νέα μυθοπλασία που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Η έμφαση δίνεται στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας, στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της επικοινωνίας, της παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, του διαλόγου, της στοχαστικής σκέψης και στη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης.

Η διερευνητική δραματοποίηση προσφέρεται περισσότερο για τους μεγαλύτερους μαθητές του Δημοτικού και για τους μαθητές του Γυμνασίου και μπορεί να αξιοποιηθεί στη μελέτη εννοιών (π.χ. ελευθερία, φιλία, διαφορετικότητα, κλπ.) και κοινωνικών προβλημάτων (π.χ. ανεργία, μόλυνση περιβάλλοντος, ρατσισμός, κλπ.) στα πλαίσια ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας (Παπαδόπουλος, 2010). Σε πρώτη φάση, οι μαθητές εκτός θεατρικού ρόλου, μπορούν να συζητήσουν για να επιλέξουν, με βάση τα ενδιαφέροντά τους, το θέμα-πρόβλημα που θα διερευνήσουν και τις επιμέρους πτυχές του, να θέσουν τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης της έρευνά τους, να αναζητήσουν και να συλλέξουν τις πληροφορίες που θα τους χρησιμεύσουν στους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς τους. Μετά την αξιολόγηση της πρώτης φάσης, μπορεί να γίνει αφήγηση ή ανάγνωση σχετικού λογοτεχνικού κείμενου, παραμυθιού, πληροφοριακού κείμενου, κλπ. (οι μικρότεροι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν από αυτή τη φάση). Στη συνέχεια, συζητούν για το δραματικό περιβάλλον της ιστορίας (πού, ποιός, πότε, τι), προσδιορίζουν τις θεματικές σκηνές και τους ρόλους τους των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Σε μια επόμενη φάση, διερευνούν τις θεατρικές σκηνές με σκοπό να ανακαλύψουν τις πτυχές και τα νοήματα της ιστορίας που τους ενδιαφέρουν, να μπουν στη θέση των προσώπων και να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία.

Στο τέλος κάθε σειράς δραστηριοτήτων είναι χρήσιμο να γίνεται **αναστοχασμός** πάνω στις δράσεις και την εμπειρία των μαθητών, ώστε μέσα από συζήτηση, με διάθεση αυτοκριτικής και αμοιβαίας αξιολόγησης, να γίνεται αποτίμηση των εργασιών της ομάδας και να προτείνονται συμπληρωματικές και εναλλακτικές δραστηριότητες.

5.7. Διακειμενική Σύνθεση ... υπό διαμόρφωση

6. ΑΠΟ ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ – ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑΣ

6.1. Δραματουργική επεξεργασία (ανάγνωση του κειμένου - νόημα του έργου) ... υπό διαμόρφωση

6.2. Θεατρική κατάσταση και θεατρικός ρόλος (χαρακτήρας, σύγκρουση, ρόλος) ... υπό διαμόρφωση

6.3. Κώδικας της υποκριτικής (δεδομένες συνθήκες, σωματικές δράσεις)

... υπό διαμόρφωση

6.4. Δομή χώρου – χρόνου (Σκηνογραφία) ... υπό διαμόρφωση

7. ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

7.1. Κουκλοθέατρο και Μαριονέτες (2.3.3.1. – 6 & 2.3.3.2. – 8)

Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια από τις δημοφιλέστερες μορφές θεάτρου για τα μικρά παιδιά. Ως θέαμα διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της θεατρικής πράξης (κείμενο, πρόσωπα, μουσική, σκηνικά) με τη διαφορά πως πρωταγωνιστές είναι άψυχα αντικείμενα, οι κούκλες, στα οποία δίνουμε μορφή και χαρακτηριστικά των ρόλων-χαρακτήρων (Άλκηστης, 2003). «Το παιδί, μέσα από το συγκεκριμένο θέαμα, μεταφέρεται στο χώρο της φαντασίας και του εξωπραγματικού και βιώνει τη νέα πραγματικότητα με την οποία ταυτίζεται, επενδύοντας σε αυτή αυτόματα τις βιωματικές εμπειρίες και τις συναισθηματικές λειτουργίες του, μεταθέτοντας και προβάλλοντας τελικά πάνω τους το γενικότερο πνευματικό τους κόσμο» (Γραμματάς, 2008:103).

Οι κούκλες είναι οικείες για τα παιδιά, καθώς από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους χρησιμοποιούν έτοιμα παιχνίδια (παιδικές κούκλες, στρατιωτάκια, αυτοκινητάκια, κλπ.) σε παιχνίδια ρόλων και μεταμορφώσεων. Το κουκλοθέατρο τούς δίνει την ευκαιρία να εντάξουν την αυθόρμητη αυτή δραστηριότητα σε θεατρικό πλαίσιο, ώστε να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να αναπτύξουν τη φαντασία τους. Σε αυτό συντελεί ιδιαίτερα το γεγονός πως οι μαθητές κρύβονται πίσω από το προσωπείο της κούκλας και έτσι νιώθουν τη συναισθηματική ασφάλεια, ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι, να εκθέσουν αβίαστα τον ψυχικό τους κόσμο. Μπορεί να αξιοποιηθεί για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού ως θέαμα (παρακολούθηση παραστάσεων από τον εκπαιδευτικό ή επαγγελματίες κουκλοπαίχτες) και ως δραστηριότητα (κατασκευή κούκλων, αυτοσχεδιασμοί, παράσταση από τους μαθητές).



Αρχικά, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δώσει ευκαιρίες παρακολούθησης και αισθητικής απόλαυσης παράστασης κουκλοθέατρου στους μαθητές και στη συνέχεια να τους προτρέψει να δημιουργήσουν αυτοσχέδιους διαλόγους με έτοιμες κούκλες. Στη φάση αυτή, μπορούν να χρησιμοποιήσουν απλές κούκλες ή κούκλες κουκλοθέατρου, τις οποίες τοποθετούν και κινούν πάνω στο τραπεζάκι τους. Είναι μια πρώτη προσέγγιση στις τεχνικές του θεάματος με έμφαση στους λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς και στην

επικοινωνία. Μια άλλη δυνατότητα είναι να ζωγραφίσουν με κατάλληλες μπογιές διάφορες μορφές στην παλάμη ή στα δάχτυλά τους και να επινοήσουν ιστορίες με τα πρόσωπα που απεικονίζουν.

Ιδιαίτερα ευχάριστο και εποικοδομητικό για τους μαθητές είναι το στάδιο της εικαστικής δημιουργίας που απαιτείται για την κατασκευής της κούκλας. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, μεταμορφώνουν απλά αντικείμενα (κουτιά, κουτάλες, μπουκάλια, κλπ.) σε αυτοσχέδιες κούκλες και μαριονέτες προσθέτοντας υφάσματα, χρώματα και άλλα υλικά δημιουργώντας ένα μικρό θέατρο. Στη συνέχεια, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα δημιουργήματά τους ή έτοιμες κούκλες στη σκηνή του κουκλοθέατρου για να αναπαραστήσουν, αυθόρμητα, σκηνές από την εμπειρία τους ή να επινοήσουν φανταστικές ιστορίες. Ο στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι να κατανοήσουν πως έχουν τη δυνατότητα να πλάσουν με τη φαντασία τους τις μορφές που επιθυμούν, να εμψυχώσουν τα άψυχα αυτά αντικείμενα, δίνοντάς τους φωνή, κίνηση και ρόλο και να τις χρησιμοποιήσουν, ως προέκταση του εαυτού τους, για να εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Ο εκπαιδευτικός τους μυεί στον ιδιαίτερο τρόπο κίνησης και έκφρασης των διαφόρων ειδών κούκλας (γαντόκουκλες, επίπεδες, μαριονέτες, μαρότες, μάπετ, δαχτυλόκουκλες, κλπ.) και στις τεχνικές του θεάματος (κίνηση και επικοινωνία στη σκηνή του κουκλοθέατρου).

Μετά τη ολοκλήρωση της αυτοσχέδιας σκηνικής δράσης το κουκλοθέατρο μπορεί να αξιοποιηθεί, στα μεγαλύτερα παιδιά, για τη δραματοποίηση μύθων, παραμυθιών και αφηγηματικών κειμένων καθώς και στη δημιουργία σχολικής παράστασης. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ίδια διαδικασία που ακολουθείται και στο «κανονικό» θέατρο, η οποία περιγράφεται αναλυτικά στις προηγούμενες ενότητες (5,6). Η διαφορά είναι πως στο συγκεκριμένο θέαμα οι μαθητές επιλέγουν, προσαρμόζουν ή κατασκευάζουν τις κούκλες που ταιριάζουν στους χαρακτήρες-ρόλους, εξασκούνται στην κίνησή τους και διαμορφώνουν κατάλληλα τον τρόπο ομιλίας τους. Για την εξοικείωσή τους είναι χρήσιμο να αναπαραστήσουν με το σώμα τους τις κούκλες και ιδιαίτερα τις μαριονέτες (2.3.3.2. – 8). Ακολουθούν οι προετοιμασίες για το φωτισμό και τη μουσική επένδυση του έργου και η παρουσίασή του στα πλαίσια της τάξης ή με την παρουσία κοινού (μαθητές από άλλες τάξεις ή γονείς). Για την προετοιμασία της παράστασης ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει και τη συνέργια άλλων ειδικοτήτων (εικαστικού, μουσικού, κλπ.), δίνοντας πολύτεχνο χαρακτήρα στις δραστηριότητες.

7.2. Θέατρο Σκιών (2.3.3.1. – 6 & 2.3.3.2. – 8)

Η σκιά αποτελούσε πάντα ένα μυστήριο για τον άνθρωπο και του ασκούσε μια παράξενη γοητεία. Ήδη τα παιδιά από πολύ νωρίς ενδιαφέρονται για τη σκιά τους

και προσπαθούν να παίξουν και να πειραματιστούν μαζί της. Το Θέατρο Σκιών-Καραγκιόζης, αλλά και κάθε μορφή θεάτρου που αξιοποιεί τις ανθρώπινες σκιές, τους δίνει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν τις συναισθηματικές και γνωστικές τους διεργασίες, να ευαισθητοποιήσουν τη λειτουργία της φαντασίας και να απελευθερώσουν τον πνευματικό τους κόσμο. «Μπροστά στο φωτισμένο πανί τα μικρά παιδιά ταξιδεύουν στη χώρα του ονείρου και της φαντασίας. Μεταπηδούν από μια πραγματικότητα σε κάποια άλλη, στη σφαίρα την πλασματική, και κάπου εκεί συγχέουν τις δύο πραγματικότητες και ζουν ένα θαύμα.» (Αναγνωστόπουλος, 2003, 29-31).

Θέατρο σκιών-Καραγκιόζης: Το Θέατρο Σκιών, παρά την κρίση που υφίσταται τις τελευταίες δεκαετίες ως θέαμα, παραμένει σε μεγάλο βαθμό πιστό στον παραδοσιακό του χαρακτήρα και συνεχίζει να εξασφαλίζει την αγάπη των μικρών του φίλων.

Ως θέαμα και ως δραστηριότητα «προσφέρεται για αξιοποίηση τόσο μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (ονειρικός κόσμος παραμυθιού, απροσδόκητοι αυτοσχεδιασμοί, προσωπική ερμηνεία, συνδυασμός εικόνας, λόγου, κίνησης, μουσικής, διάχυτο χιούμορ) όσο και μέσα από τις δυνατότητες πολλαπλών μεθόδων και τεχνικών που μπορούν να ενταχθούν στο διδακτικό πρόγραμμα λόγω της φύσης του θέματος (κατασκευές, αισθητική καλλιέργεια, παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου, δραματοποίηση, ιστορικοκοινωνικές διαστάσεις)» (Γαλάνη, Μ. · Μπεκιάρης Γ. 2009:33). Μπορεί να ενισχύσει την αυτενέργεια, την κινητοποίηση των μαθητών και την καλλιέργεια των ταλέντων τους, (συγγραφικό, εικαστικό, μουσικό, κατασκευαστικό, υποκριτικό) (Ανδρεάδης, 2000).

Αν και οι περισσότεροι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με το συγκεκριμένο θέαμα εκτός του σχολικού χώρου, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να τους δώσει τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μια επιλεγμένη ζωντανή ή μαγνητοσκοπημένη παράσταση από επαγγελματία καραγκιοζοπαίκτη. Η επαφή αυτή με το θέαμα, πέρα από την αισθητική απόλαυση και εμπειρία, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω ενασχόλησή τους με το Θέατρο Σκιών.

Για τους μικρότερους μαθητές (Νηπιαγωγείου-πρώτες τάξεις Δημοτικού) είναι χρήσιμο να γίνει αφηγηματικά μια σύντομη αναδρομή της ιστορίας του Θεάτρου Σκιών από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια να παρουσιαστούν οι φιγούρες-χαρακτήρες και να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος που διαδραματίζουν σε κάθε παράσταση. Η παρουσίαση μπορεί να ξεκινήσει με τη μορφή παιχνιδιού. Μια δυνατότητα είναι ο εκπαιδευτικός να κρατάει τη φιγούρα του Καραγκιόζη, πλησιάζοντας έναν έναν τους μαθητές και να τους συστήνεται ως Καραγκιόζης, χρησιμοποιώντας αστεία και πειράγματα που ταιριάζουν με το ύφος του ήρωα (π.χ. παραφράζοντας το όνομά τους: Κώστα-κομπόστα, κλπ.). Στη συνέχεια, δείχνει τις

υπόλοιπες φιγούρες και προτρέπει τους μαθητές να μιμηθούν τον ιδιαίτερο τρόπο ομιλίας και τις κινήσεις τους χρησιμοποιώντας τη φωνή και το σώμα τους αντίστοιχα. Ως παραδείγματα μπορεί να χρησιμοποιήσει ηχητικά ή μαγνητοσκοπημένα αποσπάσματα από παραστάσεις ή να παίξει ο ίδιος μικρές σκηνές. Τέλος, προτρέπει τους μαθητές να ζωγραφίζουν ελεύθερα φιγούρες και σκηνές που τους έκαναν εντύπωση και να κατασκευάσουν χαρτονένιες φιγούρες με έτοιμα σχέδια.

Ακολουθεί η φάση του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, με τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις φιγούρες στον τοίχο ή στον αέρα παράγοντας αυθόρμητο λόγο και αναπαριστώντας σκηνές που συνδυάζουν την εμπειρία τους με θέματα από το Θέατρο Σκιών. Η φάση αυτή είναι πολύ δημιουργική και λειτουργεί απελευθερωτικά για τους μαθητές, οι οποίοι εξοικειώνονται με τον τρόπο χειρισμού των φιγούρων, συνδέονται συναισθηματικά με αυτές και κατανοούν τη λειτουργία τους ως μέσο με το οποίο μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Σταδιακά, ο εκπαιδευτικός μεταφέρει τη δράση των μαθητών στον μπερντέ και τους μυεί στις τεχνικές του θεάματος (κίνηση φιγούρων, είσοδοι-έξοδοι, συνδυασμός φωνής και κίνησης, κλπ.) προτρέποντάς τους να παίξουν αυτοσχεδιαστικά γνώριμες σκηνές από παραστάσεις ή δίνοντάς τους κάποια θέματα (π.χ. ο Καραγκιόζης δήμαρχος).

Στους μεγαλύτερους μαθητές μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την αξιοποίηση του Θεάτρου Σκιών. Τα πρώτα στάδια είναι κοινά με αυτά που αφορούν τους μικρότερους μαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές:

- Μπορούν να ερευνήσουν με τη βοήθεια πηγών (βιβλία, διαδίκτυο, κλπ.) την ιστορία του Θεάτρου Σκιών, να συνθέσουν εργασίες και να τις παρουσιάσουν στην τάξη.
- Είναι ικανοί, εκτός από τις χαρτονένιες φιγούρες, να κατασκευάσουν κανονικές φιγούρες με ζελατίνες χρησιμοποιώντας έτοιμα σχέδια ή δημιουργώντας ελεύθερα και επινοώντας ακόμα και νέους χαρακτήρες για να τους εντάξουν αργότερα στις παραστάσεις τους.
- Αντιλαμβάνονται την κοινή δομή των παραστάσεων του Θεάτρου Σκιών (έλλειψη ή ανάγκη, μεσιτεία, ανάληψη εργασίας, γελοιοποίηση, μπλέξιμο ή/και θρίαμβος), αναγνωρίζουν τις φιγούρες με βάση μεμονωμένα χαρακτηριστικά τους (στοιχεία χαρακτήρα, τρόπος κίνησης και ομιλίας, ατάκες, κλπ.) και κατανοούν τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζει κάθε φιγούρα-χαρακτήρας στην εξέλιξη της δράσης.



- Μιούνται στις τεχνικές του θεάματος (κίνηση φιγούρας, ομιλία, σκηνικά, εφέ, φωτισμός) και κατανοούν τις δυσκολίες του επαγγέλματος του καραγκιοζοπαίχτη.

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει, συντονίζει και ενισχύει τις δράσεις τους παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και το υλικό που τους είναι απαραίτητο. Ενδεικτικά, τους διαβάζει σενάρια παραστάσεων ή τους προβάλλει παραστάσεις εστιάζοντας την προσοχή τους στη δομή των έργων, στα χαρακτηριστικά και το ρόλο των χαρακτήρων, τους ετοιμάζει παιχνίδια αντιστοίχισης (π.χ. ποιος ήρωας έχει μούσι; σε ποιον ανήκει η φράση..., σε ποιον αρέσει να παριστάνει τον πλούσιο; κλπ.) και τους φέρνει σε επαφή με καραγκιοζοπαίχτες (επίσκεψη σε Μουσείο Θεάτρου Σκιών, πραγματική ή φανταστική συνέντευξη με καραγκιοζοπαίχτη, κλπ.).



Το επόμενο στάδιο, για τους μεγαλύτερους μαθητές, είναι η επιλογή έτοιμων σεναρίων και αργότερα η δημιουργία πρωτότυπων, προκειμένου να ετοιμάσουν και να υλοποιήσουν παραστάσεις θεάτρου σκιών. Ακολουθείται και εδώ η διαδικασία που απαιτείται και στο «κανονικό» θέατρο προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου θεάματος. Συνοπτικά, για τη δημιουργία σεναρίου και την ετοιμασία της

παράστασης, οι μαθητές:

- Επιλέγουν το θέμα του έργου (μπορεί να προκύψει αυθόρμητα, με βάση κάποιο κείμενο ή στα πλαίσια μιας ενότητας που διερευνούν, π.χ. περιβάλλον - ο Καραγκιόζης οικολόγος).
- Συζητούν τα βασικά σημεία της υπόθεσης φροντίζοντας να μην ξεφεύγουν από την κλασική δομή των σεναρίων του Θεάτρου Σκιών. Γράφουν ομαδικά την περίληψη του έργου αναφέροντας τα βασικά πρόβλημα που καλείται να λύσει ο Καραγκιόζης, τα υπόλοιπα πρόσωπα που θα συμμετέχουν και την εξέλιξη της δράσης. Τέλος, χωρίζουν το έργο τους σε σκηνές.
- Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συγγράψει το θεατρικό κείμενο για μία ή περισσότερες σκηνές. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν σωματικούς αυτοσχεδιασμούς, ώστε το κείμενο που θα προκύψει να είναι φυσικό, ζωντανό και με μεγαλύτερη αμεσότητα στους διαλόγους. Στο τέλος, οι ομάδες διαβάζουν διαδοχικά τα κείμενά τους,

ώστε να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις και να συνδεθούν οι σκηνές τους.

- Επιλέγονται ή κατασκευάζονται οι φιγούρες που θα χρησιμοποιηθούν και οι μαθητές που θα τις εμψυχώσουν. Οι υπόλοιποι αναλαμβάνουν τη δημιουργία σκηνικών και αφίσας για το έργο, την επιλογή και το χειρισμό της μουσικής, το φωτισμό και τα οπτικοακουστικά εφέ της παράστασης.
- Κάνουν τις απαιτούμενες πρόβες και παίζουν την παράσταση τους με ή χωρίς την παρουσία κοινού.

Το Θέατρο Σκιών μπορεί, επίσης, να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο και για τη δραματοποίηση μύθων, παραμυθιών και αφηγηματικών κειμένων, όπου τα θέματα οι χαρακτήρες δε συνδέονται με το κλασικό δραματολόγιό του. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές επινοούν τις δικές τους φιγούρες-χαρακτήρες και ακολουθούν ελεύθερα τη δομή που ταιριάζει καλύτερα στην ιστορία τους. Σε όλες τις περιπτώσεις, το Θέατρο Σκιών πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ιδιαίτερη μορφή τέχνης που ακολουθεί τις δικές του θεατρικές συμβάσεις και να αποφεύγεται η σχολειοποίησή του και ο έντονος διδακτισμός, προκειμένου να εξυπηρετήσει πρώτιστα τους διδακτικούς σκοπούς.

Θέατρο με σκιές: Πρόκειται για μια ξεχωριστή μορφή θεάτρου που γοητεύει ιδιαίτερα τα παιδιά, καλλιεργεί τη σωματική τους εκφραστικότητα και αναπτύσσει τη φαντασία τους. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το σώμα τους πίσω από ένα λευκό φωτισμένο πανί για να παίξουν με τη σκιά τους, να δημιουργήσουν ελεύθερους και κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς ή να δραματοποιήσουν σκηνές.

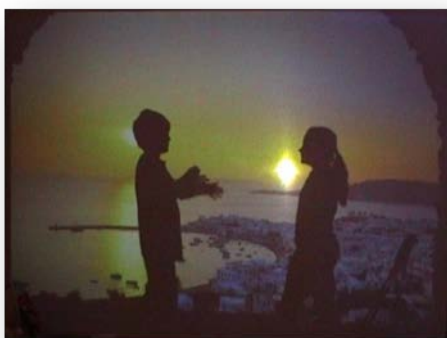
Για τους μικρότερους μαθητές προσφέρονται τα ελεύθερα παιχνίδια με το σώμα τους και ιδιαίτερα οι σχηματισμοί με τα χέρια (π.χ. δημιουργούν σκιές ζώων). Μπορούν, επίσης, να ενταχθούν δραστηριότητες όπου οι μαθητές που βρίσκονται πίσω από το πανί δημιουργούν «εικόνες» και οι υπόλοιποι, που στέκονται μπροστά, προσπαθούν να τις μαντέψουν από τη σκιά τους (π.χ. αντικείμενα, πρόσωπα και επαγγέλματα, 2.3.3.2. – 8). Τέλος, προσφέρεται για ελεύθερους σχηματισμούς με όλο το σώμα τους, παγωμένες εικόνες και μικρές χορογραφίες με βάση κάποια



μουσική.

Οι μεγαλύτεροι μαθητές του Δημοτικού και οι μαθητές του Γυμνασίου κατανοούν καλύτερα τη σχέση «απόσταση σώματος από τη φωτεινή πηγή – μέγεθος σκιάς» και μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους από το μάθημα της Φυσικής (διάδοση φωτός, διαπερατότητα σωμάτων, κλπ.). Έτσι, πέρα από τα παιχνίδια με το σώμα τους και τη χρήση αντικειμένων, είναι ικανοί να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν πιο σύνθετους σχηματισμούς και παγωμένες εικόνες με βάση κάποια συνθήκη (π.χ. φωτιά-άνεμος, ο άνθρωπος από τη γέννηση ως τα γεράματα, κλπ.). Μια άλλη σημαντική δυνατότητα είναι η δημιουργία ελεύθερων σωματικών αυτοσχεδιασμών ως αντίδραση στο άκουσμα μιας μουσικής ή στην απαγγελία ενός ποιήματος. Μπορούν ακόμα, να επιλέξουν αγαπημένα μουσικά τους κομμάτια ή στίχους και με βάση αυτά να δημιουργήσουν χορογραφίες και να τις παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους. Από άποψη τεχνικής, σημαντικό ρόλο παίζουν η ένταση του φωτός που παράγει ο προβολέας (δεν πρέπει να είναι έντονο, γιατί αποκαλύπτει το σώμα και όχι τη σκιά του ενοχλώντας και τους θεατές), η κατάλληλη τοποθέτησή του (γύρω στα 3-4 μέτρα πίσω από το πανί) και η σωστή απόσταση του σώματός τους από το πανί (πολύ κοντά σε στάση προφίλ), ώστε η σκιά να απεικονίζει τις πραγματικές διαστάσεις του σώματος και να διαγράφονται όσο το δυνατό περισσότερο με ευκρίνεια τα χαρακτηριστικά τους.

Πιο σύνθετες και ενδιαφέρουσες δημιουργίες προκύπτουν με την αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων όπως ο υπολογιστής και ο βιντεοπροβολέας (προτζέκτορας). Ο



εκπαιδευτικός ή οι μαθητές επιλέγουν εικόνες και μουσικές και δημιουργούν μια ηλεκτρονική παρουσίαση στον υπολογιστή (PowerPoint) με βάση κάποια θεματική ενότητα (π.χ. καλοκαίρι). Στη συνέχεια, συνδέουν τον βιντεοπροβολέα με τον υπολογιστή και τον

τοποθετούν σε απόσταση πίσω από το λευκό πανί (στη θέση της φωτεινής πηγής). Καθώς οι εικόνες προβάλλονται διαδοχικά ως φόντο στο λευκό πανί, παρεμβάλλουν το σώμα τους και κάποια αντικείμενα, ανάμεσα στην προβολή, συμπληρώνοντας κάθε φορά το προβαλλόμενο θέμα με τις κινήσεις τους (π.χ. στην εικόνα μιας ακρογιαλιάς δείχνουν πως παίζουν με τα κουβαδάκια τους, κολυμπούν, κάνουν ηλιοθεραπεία κάτω από μια ομπρέλα κλπ.).

Τέλος, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές αυτής της μορφής θεάτρου για να δραματοποιήσουν μύθους, παραμύθια και αφηγηματικά κείμενα συνδυάζοντας τη σωματική τους δράση με τα κατάλληλα σκηνικά (φιγούρες, αντικείμενα, εικόνες), τους φωτισμούς και τα μουσικά θέματα.

7.3. Πολυθέαμα ... υπό διαμόρφωση

7.4. Θεατρικό Δρώμενο (χάπενινγκ) ... υπό διαμόρφωση

7.5. Συνομιλία Τεχνών ... υπό διαμόρφωση

ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Σχέδιο Διδασκαλίας 1:

«Δραματοποιημένη αφήγηση για μαθητές Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού»

Θέμα: «Φανταστικό ταξίδι στο δάσος»

♦ Περιγραφή σχεδίου διδασκαλίας

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας αποτελεί ένα παράδειγμα αξιοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιώντας μια μορφή δραματοποιημένης αφήγησης. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το φανταστικό περιβάλλον, επινοεί μια ιστορία και την αφηγείται στους μαθητές. Εκείνοι παρακολουθούν τα γεγονότα της αφήγησης και τα αναπαριστούν με αυτοσχέδιες δράσεις χρησιμοποιώντας περισσότερο παντομίμα και λιγότερο το λόγο τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να συνεχίσουν την ιστορία με παιχνίδια ρόλων και να τη δραματοποιήσουν.

♦ Στόχοι:

- ο Να εμπλακούν οι μαθητές σε αυτοσχέδιες ιστορίες απελευθερώνοντας τη φαντασία τους, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους και καλλιεργώντας την ψυχοκινητική τους έκφραση.
- ο Να εξερευνήσουν τις σχέσεις του σώματός τους με το χώρο.
- ο Να ασκήσουν τις δεξιότητες της προσοχής, της συγκέντρωσης και του συντονισμού.
- ο Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους με τρόπο ευχάριστο και

δημιουργικό.

♦ **Χώρος:**

Ο εκπαιδευτικός για την υλοποίηση του συγκεκριμένου εργαστηρίου, επιλέγει μια αίθουσα με ελεύθερο χώρο που να επιτρέπει την ακίνδυνη και ανεμπόδιστη κίνηση των μαθητών (αίθουσα θεατρικής αγωγής ή εκδηλώσεων ή η αίθουσα της τάξης). Πριν την έναρξη των δράσεων, διαμορφώνει κατάλληλα το χώρο για να δημιουργήσει το δραματικό εκείνο περιβάλλον που θα βοηθήσει τους μαθητές να απελευθερώσουν τη φαντασία τους και να συμμετέχουν δημιουργικά στις δράσεις. Μπορεί να τοποθετήσει υφάσματα στους τοίχους (π.χ. πράσινες φόδρες) και άλλα αντικείμενα στο χώρο (π.χ. χάρτινα δέντρα, ξύλα, ζωγραφιές, κλπ.) για να δημιουργήσει το φανταστικό περιβάλλον του δάσους. Επίσης, φροντίζει στη γωνιά των μεταμφιέσεων να υπάρχουν διάφορα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για τις μεταμορφώσεις τους (π.χ. παλιά ρούχα, καπέλα, υφάσματα, μάσκες, κλπ.). Τέλος, προετοιμάζει τη μουσική και τους ήχους που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια των δράσεων.

♦ **Υλικά:** μουσικές και ήχοι, χρωματιστά υφάσματα, παλιά ρούχα, πλαστικά πριόνια και όπλα

♦ **Προτεινόμενος χρόνος:** 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες

❖ **Α΄ Φάση: Προετοιμασία μαθητών – Εισαγωγή στο θέμα**

Οι ασκήσεις προετοιμασίας των μαθητών (χαλάρωσης, ενεργοποίησης σώματος και αισθήσεων, συγκέντρωσης, κλπ.) θα ενταχθούν στο φανταστικό περιβάλλον της δράσης ως στοιχεία της αφήγησης. Επειδή ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε μαθητές μικρής ηλικίας, χρησιμοποιούνται κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί και σε κάποια σημεία ο λόγος του θα είναι καθοδηγητικός.

Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγούμενη φαντασία:

Ενεργοποίηση αισθήσεων - αναπνοή:

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να μουν ήρεμα στην αίθουσα και να ξαπλώσουν στο πάτωμα σα να κοιμούνται. Για αφόρμηση χρησιμοποιεί ηχογραφημένους ήχους από το δάσος (π.χ. τιτίβισμα πουλιών, κέλαρυσμα νερού, φωνές ζώων, κλπ.). Στη συνέχεια, βάζει απαλή μουσική και με σιγανή και γαλήνια φωνή προσπαθεί να τους εντάξει στο φανταστικό περιβάλλον και προοδευτικά να τους ενεργοποιήσει.

- Σιγά σιγά αρχίζουμε να ξυπνάμε από το βαθύ ύπνο. Δεν ανοίγουμε ακόμα τα μάτια μας.
- Νιώθουμε το σώμα μας χαλαρό και ακίνητο και την αναπνοή μας αργή και σταθερή...
- Σκεφτόμαστε πως χθες το βράδυ φτάσαμε κατάκοποι σε ένα πανέμορφο δάσος και ξαπλώσαμε εκεί... Σήμερα, θα έχουμε όλη τη μέρα δική μας να το εξερευνήσουμε. Το φανταζόμαστε... καταπράσινα δέντρα με πυκνό φύλλωμα, όμορφα λουλούδια και ...
- Μυρίζουμε το υπέροχο άρωμα των λουλουδιών, των δέντρων, του χορταριού...
- Αφουγκραζόμαστε τους ήχους του... το θρόισμα των φύλλων, το κελάρυσμα του νερού στο μικρό ρυάκι, τον ήχο του αέρα, τα τιτιβίσματα των πουλιών και τις φωνές των άλλων ζώων...
- Αναπνέουμε βαθιά τον καθαρό αέρα του δάσους...
- Ανοίγουμε τα μάτια μας και το αντικρίζουμε...

Ενεργοποίηση σώματος – κινητικοί αυτοσχεδιασμοί:

- Τεντώνουμε αργά το σώμα μας σα να το ξεδιπλώνουμε. Νιώθουμε ένα ένα τα μέλη μας να ξυπνάνε... τώρα ξυπνάνε τα πόδια μας... ύστερα...
- Σηκωνόμαστε σιγά σιγά...
- Αρχίζουμε να βαδίζουμε σε ξεχωριστά μονοπάτια... τώρα βαδίζουμε σε πολύ μαλακό χώμα, τα πόδια μας βουλιάζουν λίγο... τώρα το έδαφος είναι πιο σκληρό και έχει και πέτρες... τώρα ανηφορίζουμε με δυσκολία σε ένα απότομο μονοπάτι... νιώθουμε κουρασμένοι, αναπνέουμε πιο δύσκολα...
- Ξαφνικά, βρεθήκαμε σε ένα ξέφωτο με χόρτα και λουλούδια... είναι πανέμορφα... σκύβουμε και τα μυρίζουμε...
- Από κάπου ακούμε ένα βούισμα, α! ένα μικρό σμήνος από μέλισσες, τις φοβόμαστε λίγο τόσες πολλές που είναι μαζί, τρέχουμε για να μη μας τσιμπήσουν...
- Επιτέλους τους ξεφύγαμε... ας δείξουμε με το σώμα μας πώς πετούσαν όλες μαζί...

Δημιουργούν σμήνος.

- και τώρα ξεχωρίζουμε από το σμήνος, ας πετάξουμε για να βρούμε άνθη λουλουδιών και να μαζέψουμε τη γύρη τους... ας κάνουμε κάποιοι τα

λουλούδια και κάποιοι τις μέλισσες...

- *Τι ωραία εικόνα! Ας μείνουμε ακίνητοι στη στάση που είμαστε και να έρθουν κάποιοι να βγάλουν φωτογραφίες.*

Ο εκπαιδευτικός δείχνει διακριτικά κάποιους μαθητές που θα παραστήσουν τους φωτογράφους. Οι υπόλοιποι σχηματίζουν μια παγωμένη εικόνα.

❖ **Β΄ Φάση: Αναπαραγωγή**

- *Οι φωτογράφοι μας θέλουν να τραβήξουν και βίντεο με εικόνες του δάσους. Ας χωριστούμε σε ομάδες και ας δείξουμε κάποιες σκηνές από τη ζωή των φυτών και των ζώων στο δάσος. Έχουμε λίγα λεπτά να ετοιμαστούμε, μέχρι να στήσουν τις κάμερες.*

Ο εκπαιδευτικός, αν χρειαστεί, τους βοηθάει να σχηματίσουν ομάδες και να επιλέξουν ένα θέμα που θα δείξουν (π.χ. την κίνηση των κλαδιών καθώς φυσάει, κύκνους που κολυμπούν και ψάχνουν για ψαράκια σε μια λιμνούλα, ομάδες ζώων που αναζητούν την τροφή τους, κλπ.). Οι μαθητές προετοιμάζονται, επιλέγουν τα υλικά που θέλουν για τις μεταμφιέσεις τους και παρουσιάζουν τους αυτοσχεδιασμούς τους χρησιμοποιώντας κινήσεις παντομίμας, αλλά και το λόγο τους (φωνές ή φανταστικές συνομιλίες ζώων, ήχους του δάσους).

- *Και ενώ όλα ήταν τόσο όμορφα στο δάσος, ξαφνικά ακούστηκαν ανθρώπινες φωνές. Πολλά από τα ζώα του δάσους έτρεξαν να κρυφτούν... Αλήθεια, ποιοι να είναι αυτοί που έρχονται στο δάσος;*

Οι μαθητές ξαναμπαίνουν στο ρόλο των παιδιών που επισκέπτονται το δάσος και δίνουν πιθανές απαντήσεις.

♦ **Γ΄ Φάση: Θεατρική δράση**

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει κάποιες από τις απαντήσεις τους για να συνεχίσει την ιστορία του.

- *Είναι ξυλοκόποι που κρατούν μεγάλα πριόνια... και πιο πίσω βλέπω και κάποιους άλλους με μακριά όπλα. Τι να είναι αυτοί; Και πιο πίσω κι άλλοι... Τι ήρθαν να κάνουν όλοι αυτοί στο δάσος;*

Οι μαθητές απαντούν και ο εκπαιδευτικός τους προτρέπει να συνεχίσουν και να δραματοποιήσουν την ιστορία με δικό τους τρόπο. Οι μαθητές συζητούν για την εξέλιξη των γεγονότων, επιλέγουν τους ρόλους τους (π.χ. παιδιά, ξυλοκόποι, κυνηγοί, εμπρηστές, δασοφύλακες, ζώα, φυτά, κλπ.), μεταμφιέζονται, σκηνοθετούν τα βασικά σημεία της δράσης τους και την παρουσιάζουν με αυθόρμητο τρόπο. Ο

εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει και αυτός ρόλο (π.χ. δασοφύλακας), ώστε να έχει τη δυνατότητα να βοηθάει διακριτικά στην οργάνωσή τους και στην εξέλιξη της δράσης.

❖ Δ΄ Φάση: Αξιολόγηση

Η φάση αυτή προτείνεται κυρίως για τους μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού. Οι μαθητές συγκεντρώνονται σε κύκλο, εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να εκφραστούν θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;
- Ποιες εικόνες από το δάσος έρχονται στο νου σας; Μπορείτε να τις ζωγραφίσετε;

Ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του. Ενδεικτικά, μπορεί να χρησιμοποιήσει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα τους:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή – συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

Σχέδιο Διδασκαλίας 2: «Θεατρικό Παιχνίδι για μαθητές Γ' – Δ' Δημοτικού»

Θέμα: «Το κοριτσάκι με τα σπέρτα»

♦ Περιγραφή σχεδίου διδασκαλίας

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας αποτελεί ένα παράδειγμα δημιουργίας θεατρικού παιχνιδιού με βάση ένα παραμύθι.

♦ Στόχοι:

- ο Να εμπλακούν οι μαθητές σε αυτοσχέδιες ιστορίες απελευθερώνοντας τη φαντασία τους, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους και καλλιεργώντας την ψυχοκινητική τους έκφραση.
- ο Να εξερευνήσουν τις σχέσεις του σώματός τους με το χώρο.
- ο Να ασκήσουν τις δεξιότητες της προσοχής, της συγκέντρωσης και του συντονισμού.
- ο Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό.

♦ Χώρος:

Ο εκπαιδευτικός για την υλοποίηση του συγκεκριμένου εργαστηρίου, επιλέγει μια αίθουσα με ελεύθερο χώρο που να επιτρέπει την ακίνδυνη και ανεμπόδιστη κίνηση των μαθητών (αίθουσα θεατρικής αγωγής ή εκδηλώσεων ή η αίθουσα της τάξης). Πριν την έναρξη των δράσεων τοποθετεί λευκές φόδρες στα πλαϊνά της αίθουσας, σε μια γωνιά στο πάτωμα λευκά βελουτέ χαρτιά και στα πρεβάζια αναμμένα ρεσώ (κεράκια) για να δημιουργήσει το φανταστικό περιβάλλον του χριστουγεννιάτικου χιονισμένου τοπίου. Επίσης, φροντίζει στη γωνιά των μεταμφιέσεων να υπάρχουν διάφορα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για τις μεταμορφώσεις τους (π.χ. παλιά ρούχα, καπέλα, υφάσματα, μάσκες, κλπ.). Τέλος, προετοιμάζει τη μουσική και τους ήχους που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια των δράσεων.

- ♦ **Υλικά:** cd player, χριστουγεννιάτικη μουσική, λευκά υφάσματα, λευκά βελουτέ χαρτιά, ρεσώ, τριγωνάκι, φουσαρμόνικα, τύμπανα, παλιά ρούχα

- ♦ **Προτεινόμενος χρόνος:** 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες

❖ Α΄ Φάση: Εισαγωγή στο θέμα

Ο εκπαιδευτικός βάζει σε χαμηλή ένταση χριστουγεννιάτικη μουσική και διαβάζει ή αφηγείται με εκφραστικό τρόπο το παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν «Το κοριτσάκι με τα σπίρτα».

❖ Β΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας

Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγούμενη φαντασία:

Ακολουθούν ασκήσεις για την ενεργοποίηση του σώματος και των αισθήσεων ενταγμένες στο περιβάλλον της δράσης.

Οι μαθητές είναι ξαπλωμένοι στο πάτωμα και «κοιμούνται». Ακούγεται χριστουγεννιάτικη μουσική. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές:

- να κρατήσουν κλειστά τα μάτια τους
- να αισθανθούν τη μουσική
- να δημιουργήσουν στο νου τους εικόνες με βάση τη μουσική
- να φανταστούν χριστουγεννιάτικες μυρωδιές και γεύσεις

«Ας ξυπνήσουμε σιγά σιγά. Ξημέρωσε Χριστούγεννα. Είναι ώρα που τα παιδιά βγαίνουν στους δρόμους και λένε τα κάλαντα».

«Σηκωνόμαστε με απαλές κινήσεις και χωριζόμαστε σε ομάδες. Κάθε ομάδα και μια γειτονιά. Ας στείλουμε το μήνυμα των Χριστουγέννων σε όλη την πόλη. Ας πάρουμε μαζί και τα μουσικά μας όργανα, το τριγωνάκι, τη φουσάρμνικα, τα τύμπανα.»

Οι μαθητές φτιάχνουν τυχαίες ομάδες και ξεκινούν.

«Περπατάμε σιγά και προσεκτικά στους βρεγμένους δρόμους της πόλης... στα ανηφορικά της δρομάκια... τραγουδάμε τα κάλαντα των Χριστουγέννων...»

«Νιώθουμε κάτι υγρό στο σώμα μας, στα μαλλιά μας. Είναι οι πρώτες νιφάδες χιονιού. Προσπαθούμε να τις πιάσουμε... Τώρα γίνονται πιο πυκνές... δε βλέπουμε καθαρά... περπατάμε προσεκτικά και με δυσκολία... Ο δρόμος στρώνεται με χιόνι... Γλιστράμε...»

«Το χιόνι σκέπασε τα πάντα. Η πόλη μοιάζει λευκοφορεμένη νύφη! Αρχίζει να κάνει τσουχτερό κρύο... Κάνουμε κάτι για να ζεσταθούμε...»

Οι μαθητές βρίσκουν ρούχα, καπέλα από τη γωνιά των μεταμφιέσεων και τα φορούν για να ζεσταθούν ή ότι άλλο σκεφτούν. Ο εκπαιδευτικός ανάβει τα κεράκια.

«Ας πλησιάσουμε κοντά στα κεράκια για να ζεστάνουμε τα χέρια μας... Ας κάνουμε μια ευχή σε κάθε κεράκι... Ας θυμηθούμε το κοριτσάκι με τα σπίρτα και ας κάνουμε

με το σώμα μας τις φλόγες των σπίρτων για να το ζεστάνουμε...»

❖ Γ΄ Φάση: Αναπαραγωγή

Οι μαθητές χωρίζονται σε νέες ομάδες. Κάποιοι παριστάνουν παιδιά που γυρνούν στους δρόμους πουλώντας μικροαντικείμενα ή παιδιά των φαναριών, κάποιοι τις οικογένειες που ψωνίζουν/στολίζουν το χριστουγεννιάτικο δέντρο/στρώνουν το γιορτινό τραπέζι, κλπ.

Στη συνέχεια ένα κορίτσι κάθεται στη γωνία που είναι στρωμένη με το λευκό βελουτέ χαρτί και παριστάνει το κοριτσάκι με τα σπάρτα.

«Το κοριτσάκι κρυώνει, νιώθει μόνο του, ανάβει κάθε φορά ένα σπάρτο για να ζεσταθεί για λίγο... Σε κάθε άναμμα κοιτάζει τη φλόγα και βλέπει από ένα διαφορετικό όνειρο... Ας ζωντανέψουμε τα όνειρά του...»

Οι μαθητές σε ομάδες προετοιμάζουν μικρές αυτοσχέδιες σκηνές και παρουσιάζουν τα όνειρα του κοριτσιού.

❖ Δ΄ Φάση: Θεατρική δράση

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν με σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς σκηνές από το παραμύθι, αξιοποιώντας το υλικό που προέκυψε από τις προηγούμενες δράσεις. Επιλέγουν σκηνές, ρόλους, κοστούμια, μουσικές και χρησιμοποιούν την κίνηση και το λόγο τους για να συνθέσουν το θεατρικό δρώμενο.

❖ Ε΄ Φάση: Αξιολόγηση

Οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώνονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες. Ακόμα, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχή τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να εκφραστούν προφορικά θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;
- Ποιες εικόνες από το παραμύθι έρχονται στο νου σας; Μπορείτε να τις ζωγραφίσετε;

Εναλλακτικά ή συμπληρωματικά, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα από τους μαθητές:

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;				
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;				
Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;				
Ήμουν συγκεντρωμένος/η;				
Κατάλαβα καλύτερα το παραμύθι;				

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του και συμπληρώνει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα τους:

β. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή – συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

Σχέδιο Διδασκαλίας 3: «Θεατρικό Παιχνίδι για μαθητές Ε' – ΣΤ' Δημοτικού»

Θέμα: «Γιούσουρι»

♦ Περιγραφή σχεδίου διδασκαλίας

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας αποτελεί ένα παράδειγμα δημιουργίας θεατρικού παιχνιδιού με βάση ένα διήγημα.

♦ Στόχοι:

- ο Να εμπλακούν οι μαθητές σε αυτοσχέδιες ιστορίες απελευθερώνοντας τη φαντασία τους, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους και καλλιεργώντας την ψυχοκινητική τους έκφραση.
- ο Να εξερευνήσουν τις σχέσεις του σώματός τους με το χώρο.
- ο Να ασκήσουν τις δεξιότητες της προσοχής, της συγκέντρωσης και του συντονισμού.
- ο Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό.

♦ Χώρος:

Ο εκπαιδευτικός για την υλοποίηση του συγκεκριμένου εργαστηρίου, επιλέγει μια αίθουσα με ελεύθερο χώρο που να επιτρέπει την ακίνδυνη και ανεμπόδιστη κίνηση των μαθητών (αίθουσα θεατρικής αγωγής ή εκδηλώσεων ή η αίθουσα της τάξης). Πριν την έναρξη των δράσεων τοποθετεί γαλάζιες φόδρες στα πλαϊνά της αίθουσας καθώς και εικόνες-αντικείμενα που παραπέμπουν στο φανταστικό περιβάλλον της θάλασσας. Επίσης, φροντίζει στη γωνιά των μεταμφιέσεων να υπάρχουν διάφορα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για τις μεταμορφώσεις τους (π.χ. παλιά ρούχα, καπέλα, υφάσματα, μάσκες, κλπ.). Τέλος, προετοιμάζει τη μουσική και τους ήχους που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια των δράσεων.

♦ **Υλικά:** cd player, μουσική, ήχοι της θάλασσας, γαλάζιες φόδρες

♦ **Προτεινόμενος χρόνος:** 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες

❖ **Α' Φάση:** Εισαγωγή στο θέμα

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει με εκφραστικό τρόπο το διήγημα του Ανδρέα Καρκαβίτσα «Γιούσουρι».

Περίληψη του διηγήματος:

Ο Γιάννος, παιδί σφουγγαρά, από μικρός άκουγε από τους καραβοκύρηδες για το ανδρειωμένο γιούσουρι, ένα θαλάσσιο δέντρο, που φυτρώνει στον κόλπο του Βόλου και κάποιες φορές ψηλώνει και θεριεύει ως φτάνοντας ως την επιφάνεια της θάλασσας και κάποιες άλλες χαμηλώνει και γίνεται σαν κάστρο. Ο πατέρας του κάποτε του είπε ότι κατάφερε να κόψει από ένα παρόμοιο δέντρο ένα κομμάτι και με αυτό να φτιάξει μια πίπα. Του μίλησε ακόμα και για αυτούς που έχασαν τη ζωή τους προσπαθώντας να ξεριζώσουν το γιούσουρι του Βόλου. Ο Γιάννος, αντί να φοβηθεί, έκανε όνειρο της ζωής του να το καταφέρει ο ίδιος.

Ο Γιάννος, παιδί σφουγγαρά, από μικρός άκουγε από τους καραβοκύρηδες για το ανδρειωμένο γιούσουρι, ένα θαλάσσιο δέντρο, που φυτρώνει στον κόλπο του Βόλου και κάποιες φορές ψηλώνει και θεριεύει ως φτάνοντας ως την επιφάνεια της θάλασσας και κάποιες άλλες χαμηλώνει και γίνεται σαν κάστρο. Ο πατέρας του κάποτε του είπε ότι κατάφερε να κόψει από ένα παρόμοιο δέντρο ένα κομμάτι και με αυτό να φτιάξει μια πίπα. Του μίλησε ακόμα και για αυτούς που έχασαν τη ζωή τους προσπαθώντας να ξεριζώσουν το γιούσουρι του Βόλου. Ο Γιάννος, αντί να φοβηθεί, έκανε όνειρο της ζωής του να το καταφέρει ο ίδιος.

Όταν έγινε 20 ετών, έπεισε και άλλους σφουγγαράδες να πάνε στη θάλασσα του Βόλου για να το βρουν. Στην αρχή δεν κατάφεραν να το εντοπίσουν και αποφάσισαν να εγκαταλείψουν την προσπάθειά τους. Στο γυρισμό όμως ο Γιάννος το είδε και πήδηξε με το τσεκούρι του στο βυθό για να το ξεριζώσει. Το δέντρο ξύπνησε και αναστάτωσε τη θάλασσα στην προσπάθειά του να αντισταθεί και να σκοτώσει το Γιάννο. Εκείνος όμως χάρης στο πείσμα του κατάφερε μετά από πολλές προσπάθειες να το ξεριζώσει με το τσεκούρι του και ένα λοστό. Στη συνέχεια το έδεσαν με σκοινί στη βάρκα για να το σύρουνε στη στεριά και να το δείξουν στον κόσμο. Και ενώ μετά από πολλές ώρες κατάφεραν να πλησιάσουν τη στεριά, διαπίστωσαν πως το δέντρο είχε λυθεί και είχε επιστρέψει στη θέση του.

❖ **Β΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας**

Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγούμενη φαντασία:

Ακολουθούν ασκήσεις για την ενεργοποίηση του σώματος και των αισθήσεων ενταγμένες στο περιβάλλον της δράσης.

Οι μαθητές είναι καθισμένοι σε κύκλο. Ο εκπαιδευτικός τους προτρέπει:

- να κρατήσουν κλειστά τα μάτια τους και να φανταστούν εικόνες που έχουν σχέση με τη θάλασσα, να μυρίσουν το θαλασσινό αεράκι και να αισθανθούν τη γεύση του αλμυρού νερού της...

Τους βάζει να ακούσουν ήχους της θάλασσας (κύματα, γλάροι, ήχος βάρκας, κουπιών, κλπ) και τους καλεί:

- να διακρίνουν τους ήχους και να φανταστούν ανάλογες εικόνες
- να ανοίξουν τα μάτια τους και να πουν λέξεις που σχετίζονται με τη θάλασσα και στη συνέχεια να περιγράψουν μικρές θαλασσινές εικόνες
- να δείξουν με το σώμα τους πως κολυμπούν και στη συνέχεια πως κωπηλατούν (αργά, κανονικά, γρήγορα)

Στη συνέχεια, τους δίνει τη συνθήκη και οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ελευθερία να παρουσιάσουν τους αυτοσχεδιασμούς τους.

«Ανεβήκαμε στο καΐκι μας. Παίρνουμε τις θέσεις μας. Ένας στο τιμόνι, κάποιοι στα πανιά... και οι άλλοι στις υπόλοιπες δουλειές...»

Κάποιοι μένουν εκτός καϊκιού για να παραστήσουν τα κύματα της θάλασσας χρησιμοποιώντας τις γαλάζιες φόδρες.

«Το καΐκι μας ταξιδεύει αργά στα γαλήνια νερά της θάλασσας. Απολαμβάνουμε το ταξίδι μας...»

«Σιγά σιγά ο άνεμος γίνεται όλο και πιο δυνατός... Σηκώνονται κύματα... όλο και πιο μεγάλα. Το καΐκι μας κουνιέται πολύ... Στεκόμαστε με δυσκολία στο κατάστρωμα... Τα κύματα πετάγονται πάνω μας... μας μουσκεύουν... το κατάστρωμα γέμισε νερά»

Οι μαθητές αντιδρούν με τις κινήσεις και το λόγο τους στα λεκτικά ερεθίσματα του εκπαιδευτικού (δραματοποιημένη αφήγηση): προσπαθούν να κρατήσουν την ισορροπία τους πάνω στο καΐκι που κουνιέται, σκουπίζουν το πρόσωπό τους όταν βρέχονται από τα κύματα, γλιστρούν στο βρεγμένο κατάστρωμα, αδειάζουν τα νερά και το σκουπίζουν, κλπ. Ανάλογα με το βαθμό ανταπόκρισής τους, οι οδηγίες του εκπαιδευτικού γίνονται περισσότερο ή λιγότερο κατευθυνόμενες.

«Πλησιάζουμε στο στόχο μας... Κάπου εδώ βρίσκεται το γιούσουρι. Κοιτάζουμε προσεκτικά τη θάλασσα...»

❖ Γ' Φάση: Αναπαραγωγή

Οι μαθητές αναλαμβάνουν πιο συγκεκριμένους ρόλους και οργανώνουν με μεγαλύτερη αυτονομία τις δράσεις τους. Ο εκπαιδευτικός, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, κατευθύνει διακριτικά την εξέλιξη της δράσης. Ενδεικτικά:

- Χρησιμοποιούν χάρτες, κιάλια για να εντοπίσουν το γιούσουρι.
- Εντοπίζουν το γιούσουρι. Δημιουργείται αναστάτωση. Εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους.
- Αναλαμβάνουν ρόλους: κάποιοι παριστάνουν το γιούσουρι, κάποιοι αυτούς που θα

προσπαθήσουν να το ξεριζώσουν, κάποιοι τους ναύτες, κλπ.

- *Οργανώνουν τις δράσεις τους: επιλέγουν τα εργαλεία που θα χρειαστούν, καταστρώνουν σχέδιο.*

- *Δρουν: ξεριζώνουν το γιούσουρι, το δένουν, το τραβούν με δυσκολία με το καϊκι τους..., διαπιστώνουν πως λύθηκε...*

Δραστηριότητες επέκτασης:

Οι μαθητές μπορούν να διαφοροποιήσουν το τέλος της ιστορίας δίνοντάς της οικολογικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα:

Το γιούσουρι λύνεται και μιλάει με ανθρώπινη φωνή. Τους εξηγεί πως κάποτε ήταν ένα φυσιολογικό θαλάσσιο φυτό, αλλά οι άνθρωποι με τις δραστηριότητές τους και την ανευθυνότητά τους ρύπαναν τη θάλασσα και έτσι έγινε ένα μεταλλαγμένο φυτό που συμπεριφέρεται σα στοιχειό για να τους εκδικηθεί...

Με βάση αυτή τη συνθήκη μπορούν να δημιουργήσουν νέους αυτοσχεδιασμούς για να δείξουν την προσπάθειά τους να σταματήσει η θαλάσσια ρύπανση, να καθαριστεί η θάλασσα και να σωθεί το γιούσουρι. Το θέμα μπορεί να αξιοποιηθεί πληρέστερα από τον εκπαιδευτικό, σε μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, οργανώνοντας παιχνίδια ρόλων ή χρησιμοποιώντας την τεχνική 'ο μανδύας του ειδικού', όπου οι μαθητές, εντός και εκτός ρόλου, μελετούν ευρύτερα το θέμα της ρύπανσης, οργανώνουν θεατρικές δράσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος, παράγουν γραπτό επικοινωνιακό λόγο και δραματοποιούν την ιστορία.

❖ Δ΄ Φάση: Θεατρική δράση

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν με σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς σκηνές από το διήγημα, αξιοποιώντας το υλικό που προέκυψε από τις προηγούμενες δράσεις. Επιλέγουν σκηνές, ρόλους, κοστούμια, μουσική και χρησιμοποιούν την κίνηση και το λόγο τους για να συνθέσουν το θεατρικό δρώμενο.

❖ Ε΄ Φάση: Αξιολόγηση

Οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώνονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες. Ακόμα, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να εκφραστούν προφορικά θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- *Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;*

- Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;
- Ποιες εικόνες από την ιστορία σας έρχονται στο νου; Μπορείτε να τις ζωγραφίσετε ή να δημιουργήσετε ένα κόμικς, ένα ποίημα.

Εναλλακτικά ή συμπληρωματικά, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα από τους μαθητές:

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;				
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;				
Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;				
Ήμουν συγκεντρωμένος/η;				
Κατάλαβα καλύτερα την ιστορία;				

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του και συμπληρώνει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα τους:

β. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή – συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

Σχέδιο Διδασκαλίας 4: «Θεατρικό Παιχνίδι για μαθητές Α' – Β' Δημοτικού»

Τίτλος μαθήματος	«Ναυαγοί!»
Στόχοι	<p>Να εντάσσεται το παιδί στην ομάδα.</p> <p>Να αφήνει χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικεί τη θέση του μέσα σε αυτήν.</p> <p>Να αναπτύξει δυνατότητες και μηχανισμούς έκφρασης με λόγο, κίνηση κι έκφραση.</p>
Υλικά – μέσα	Κομμάτια από εφημερίδες, CD player, μουσική από CD, ένα πολύχρωμο κουτί.
Πορεία διδασκαλίας	<p>Απλώνουμε στο πάτωμα κομμάτια από εφημερίδες, τόσες όσες είναι και τα παιδιά. Οι εφημερίδες είναι τα «βραχάκια» στη θάλασσα και τα παιδιά ναυαγοί.</p> <p>Βάζουμε μουσική και όση ώρα η μουσική παίζει τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στη «θάλασσα». Όταν η μουσική σταματήσει, τα παιδιά πρέπει να ανέβουν σε μία εφημερίδα για να σωθούν από τους φανταστικούς «καρχαρίες» που εμφανίζονται. Κάθε φορά που η μουσική ξεκινά πάλι, οι εφημερίδες – βραχάκια λιγοστεύουν. Οι εφημερίδες που αφαιρούμε τοποθετούνται σε μία μακρινή γωνιά της αίθουσας και σχηματίζουν μία αρκετά μεγάλη επιφάνεια. Όταν πια οι εφημερίδες – βραχάκια που απομένουν στην αίθουσα είναι ελάχιστες, ο εμπυχωτής «σε ρόλο» καλεί τα παιδιά στο νησί που έχει σχηματιστεί με τις εφημερίδες που έχουν αφαιρεθεί. Οι ναυαγοί μας σωθήκανε κι έχουνε βρεθεί σε ένα άγνωστο νησί. Στην αμμουδιά, βρίσκουνε ένα μαγικό κουτί-άδειο αλλά γεμάτο με φανταστικά πράγματα που θα χρειαστούνε σα ναυαγοί. Το κάθε παιδί βγάζει κι από ένα φανταστικό αντικείμενο από το κουτί, το παρουσιάζει και μας εξηγεί πως θα του φανεί χρήσιμο. Η εξερεύνηση του νησιού ξεκινά κι ένας ολόκληρος κόσμος στήνεται με την φαντασία των παιδιών.</p>
Δραστηριότητες επέκτασης	<p>Δημιουργία χάρτη με τα εμπόδια που θα συναντήσουν τα παιδιά στο νησί.</p> <p>Το κάθε παιδί δημιουργεί και αναπτύσσει το δικό του ρόλο σα ναυαγός στο νησί.</p> <p>Καταγραφή της ιστορίας των ναυαγών όταν η δραστηριότητα</p>

	ολοκληρωθεί .
Αξιολόγηση	Λειτουργήσαν τα παιδιά σαν ομάδα στην αρχή της δραστηριότητας; Μπόρεσαν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας; Μίλησαν για τα φανταστικά αντικείμενα; Τα περιέγραψαν;
Αναστοχασμός	Μπορεί το μαγικό κουτί να περιέχει ένα ήδη έτοιμο χάρτη με ένα κρυμμένο θησαυρό που θα βοηθήσει τους ναυαγούς να γυρίσουν πίσω. Ή μπορεί να περιέχει ένα γράμμα που θα ζητάει την βοήθεια των ναυαγών. Το είδος του ερεθίσματος, το πόσο ελεύθερο θα είναι και το πώς θα διεξαχθεί το θεατρικό παιχνίδι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την σύνθεση της ομάδας, την διάθεσή της και την εμπειρία της σε ανάλογα παιχνίδια. Μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία διδακτική ενότητα ή να απλωθεί στο χρόνο ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά και τον πλούτο και το εύρος των ερεθισμάτων που δημιουργούνται.

Σχέδιο Διδασκαλίας 5: «Θεατρικό Παιχνίδι για μαθητές Ε΄ – ΣΤ΄ Δημοτικού»	
Τίτλος μαθήματος	«Παγωμένες εικόνες που ζωντάνεψαν!»
Στόχοι	Να εντάσσεται το παιδί στην ομάδα. Να αφήνει χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικεί τη θέση του μέσα σε αυτήν. Να μπορεί να συνδυάσει το πραγματικό με το φανταστικό, το ρεαλιστικό με το ψευδαισθητικό. Να αναπτύξει δυνατότητες και μηχανισμούς έκφρασης με λόγο, κίνηση κι έκφραση.
Υλικά – μέσα	CD player. Μουσική από CD, πολύ έντονη και ρυθμική.
Πορεία διδασκαλίας	Συγκεντρωνόμαστε σε κύκλο. Χαλαρώνουμε τα πόδια και τα χέρια μας και εξηγούμε στα παιδιά ότι θα χορέψουμε στο ρυθμό της μουσικής που θα ακουστεί από το cd player. Τα παιδιά μπορούν να κάνουν όποια κίνηση θέλουν αρκεί... να μην ξεκολλήσουν τα πόδια τους από το πάτωμα. Σαν να έχουν κόλλα, παραμένουν «καρφωμένοι», ενώ το υπόλοιπο σώμα τους μπορεί να κινηθεί όσο πιο ελεύθερα γίνεται. Κάθε φορά που η μουσική σταματά, θα «παγώνουν» χωρίς να

	<p>σκέφτονται ή να αλλάζουν την στάση τους. Ο εμπυχωτής επιδοκιμάζει τις αλλόκοτες ή και αστείες στάσεις παροτρύνοντας τα παιδιά να απελευθερωθούν στην κίνησή τους. Εάν υπάρχουν παιδιά συνεσταλμένα που δυσκολεύονται, μπορούμε να ζητήσουμε από όλους να κλείσουν τα μάτια καθώς χορεύουν. Μετά από 4 ή 5 φορές, καθώς τα παιδιά είναι «παγωμένα» ζητάμε από δύο ή τρία παιδιά να μετακινηθούν στο κέντρο του κύκλου προσεκτικά χωρίς να αλλοιώσουν την στάση τους. Δημιουργείται έτσι μια παγωμένη εικόνα – φωτογραφία. Τα υπόλοιπα παιδιά καλούνται να φανταστούν κάθε φορά τι είδους φωτογραφία είναι αυτή, απαντώντας σε ερωτήσεις, όπως:</p> <p><i>Τι συμβαίνει; Ποιοι μπορεί να είναι; Τι σχέση έχουμε μεταξύ τους; Ποιος τράβηξε την φωτογραφία κλπ.</i></p> <p>Δημιουργούμε 5 – 6 τέτοιες φωτογραφίες. Την τελευταία φορά ο εμπυχωτής εξηγεί στα παιδιά ότι η φωτογραφία θα ζωντανέψει για 1-2 λεπτά μόλις δώσει σήμα και θα δούμε τι συνέβη λίγο μετά αφότου τραβήχτηκε. Τα παιδιά καλούνται κάθε φορά να σχολιάσουν το ζωντάνεμα της φωτογραφίας. Δημιουργούμε 5 -6 τέτοια στιγμιότυπα ώστε να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά.</p>
Δραστηριότητες επέκτασης	<p>Μπορούμε να επιλέξουμε μία εικόνα την οποία να εμπλουτίζουμε με καινούργια πρόσωπα και να εξελιχτεί σε μία ολοκληρωμένη σκηνή. Οι σκηνές μπορούν να καταγραφούν και να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για περαιτέρω αυτοσχεδιασμούς.</p>
Αξιολόγηση	<p>Μπόρεσαν τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα νιώθοντας άνετα στην ομάδα; Σεβάστηκαν τους γύρω τους; Μπόρεσαν να ξεφύγουν από το ρεαλιστικό στοιχείο και να ερμηνεύσουν την κάθε εικόνα διαφορετικά χρησιμοποιώντας την φαντασία τους;</p>
Αναστοχασμός	<p>Οι παγωμένες εικόνες που δημιουργούνται αρκετά συχνά ερμηνεύονται από τα παιδιά ως σκηνές βίας. Με την συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μπορούν να θιχθούν θέματα ενδοοικογενειακής βίας, bullying κλπ. που είναι αρκετά ευαίσθητα και απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στον χειρισμό τους. Καλό είναι επομένως το συγκεκριμένο μάθημα να τοποθετηθεί αργότερα στον κύκλο μαθημάτων όταν θα έχει</p>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις, (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (1993). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (επιμ.). (2003). *Θέατρο σκιών και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ανδρεάδης, Γ. (2000). *Ο Καραγκιόζης ταξιδεύει: 1η Διεθνής Συνάντηση Θεάτρου Σκιών*. Δήμος Πατρέων - ΔΕΠΑΠ, Πάτρα.
- Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο /μτφ. Ελένη Πανίτσκα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bigge, M. (1999). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γαλάνη, Μ. & Μπεκιάρης, Γ. (2009). «Η επίδραση του τρόπου παρακολούθησης μιας παράστασης Θεάτρου Σκιών στη δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού σχολείου». Πειραματική Έρευνα σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 10, 32-44.
- Γκόβας, Ν. (επιμ.). (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Στο: *Πρακτικά από τη 2η Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (επιμ.). (2003). *Το θέατρο στην εκπαίδευση - "Χτίζοντας γέφυρες"*. Στο: *3η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2003*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π. & Δερμιτζάκης, Χ. (1998). *Στοιχεία θεατρολογίας. Α' Ενιαίου Λυκείου*. Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Π. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Faure, G. & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Atkins, G. (1994). *Improv! A Handbook for the Actor*. Portsmouth: Heineman.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικού σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Δαφιώτη, Α. (2010). *Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεατρικές παραστάσεις και θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία/μτφ. Θ. Γραμματάς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και Μαριονέτες*. Αθήνα: Gutenderg.
- ΕΡΤ-2, Παιδικό Πρόγραμμα (1987), *Τα Κολλητήρια* (εκπαιδευτικό υλικό και "πακέτο" για προετοιμασία παραστάσεων Θεάτρου Σκιών, μέσα από την εκπομπή «Κολλητήρια»).
- ΕΡΤ-2, Παιδικό Πρόγραμμα (1987), *Κουκλοθέατρο* (εκπαιδευτικό υλικό και "πακέτο" για προετοιμασία παραστάσεων Κουκλοθέατρου, μέσα από την εκπομπή «Τα Παραμύθια του Ευγένιου Χρυσοβελόνη»).
- Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ. (1989). *Ιδέες, φαντασία, κίνηση*. Αθήνα: Ερμής.
- Κουρετζής, Λ. (1989) *Το θεατρικό Παιχνίδι*. Στο: *Το Παιδικό Θέαμα - Α' Πανελλήνιο συνέδριο υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι - Παιδαγωγική Θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κουρετζής, Λ. (1997). Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο: *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη* (σ. 38-44).
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ., & Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1: Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Κουτσογιαννάκης, Θ. (2003). Η αξιοποίηση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία του προφορικού και γραπτού λόγου. Στο: *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά συνδιάσκεψης, Ιανουάριος 2003* (σ. 157-162). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριακοπούλου Ε. & Λάζαρη Μ. (2010). Η διερευνητική δραματοποίηση του παραμυθιού ως μέσο παιδαγωγικής διαδικασίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Μάιος 2010* (σ. 7-9).
- Λενακάκης, Α. (2004). "Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού: Μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση", στο *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις: Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση*, Πρακτικά 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, επιμ. Γκόβας Ν.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (5η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children, *Early Child Development and Care*. 112, 85-107.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι - η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουγιακάκος Π., Μώρου Α., Παπαδημούλης Χ. & Φραγκή Μ.(2006). *Θεατρική*

- Αγωγή Έ'και Στ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου.* Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Παπαδόπουλος, Σ. (2011). *Ο Μανδύας του Ειδικού: Η θεατρική μέθοδος Project.* Κίνητρο.
- Παρούση, Α. (1995). *Κούκλες Κουκλοθέατρου,* Δελφίνι, Αθήνα 1995, Πατάκης, Αθήνα 1998, 2000.
- Παρούση, Α. (2000). «Κουκλοθέατρο και παιδί», στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 56
- Πολύμερου, Π. (2003). Θεατρικό αναλόγιο: μια παλιά “θεατρική” συνταγή για την παρουσίαση των ‘πάντων’. Στο: *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες, Πρακτικά συνδιάσκεψης, Ιανουάριος 2003* (σ. 165-168). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ροντάρι, Τ. (1994) *Γραμματική της φαντασίας / μετ: Μ. Βερτσώνη- Λ. Αγγουρίδου.* Αθήνα: Τεκμήριο.
- Ρίτσαρντς, Τ. (1998). *Για τη δουλειά με το Γκροτόφσκι πάνω στις σωματικές δράσεις.* Αθήνα: Δωδώνη.
- Σέργη Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού.* Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή.* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζαμαργιάς, Π. (2004). "Η δραματοποίηση ως διαδικασία θεατρικής εμφύχωσης στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου", στο *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις: Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση,* Πρακτικά 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, επιμ. Γκόβας Ν.
- Τσολάκης Χ., Αδαλόγλου Κ., Αυδή Α., Λόππα Ε. & Τάνης Δ. (2006). *«Έκφραση – Έκθεση», Για το Ενιαίο Λύκειο, Αναθεωρημένη έκδοση.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο: βιβλίο νηπιαγωγού* (1993). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φραγκή, Μ. (2001). Σχέσεις θεάτρου και εκπαίδευσης - Υιοθεσία ή αναγνώριση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 56, (Νοέμβριος 2000- Ιανουάριος 2001), σ.26-28 ,38.

Φραγκή, Μ. (2004). Η τέχνη του θεάτρου στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο: *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (επιμ. Γ. Μπαγάκης)(σ.454-460). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χολέβα, Ν. (2010). Εσύ όπως κι Εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

*